Schriftenreihe der DGfE-Kommission
Qualitative Bildungs- und Biographieforschung

Aufbrüche, Umbrüche, Abbrüche

Wegmarken qualitativer Bildungs- und Biographieforschung

Thorsten Fuchs, Christine Demmer, Christine Wiezorek (Hrsg.)



DGfE Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Verlag **Barbara Budrich**

Aufbrüche, Umbrüche, Abbrüche

Schriftenreihe der DGfE-Kommission
Qualitative Bildungs- und Biographieforschung

Band 5

Thorsten Fuchs
Christine Demmer
Christine Wiezorek (Hrsg.)

Aufbrüche, Umbrüche, Abbrüche

Wegmarken qualitativer Bildungs- und Biographieforschung

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2022

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über https://portal.dnb.de abrufbar.



Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (https://doi.org/10.3224/84742554).
Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2554-0 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1701-9 (PDF)
DOI 10.3224/84742554

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Titelbildnachweis: Adobe Stock, Gabriel Cassan
Lektorat: Thorsten Fuchs
Typographisches Lektorat: Anja Borkam, Jena – kontakt@lektorat-borkam.de
Satz: Uta Marini – http://www.uta-marini.de
Druck: docupoint GmbH, Barleben
Printed in Europe

Inhalt

Perspektivisches – Knotenpunkte und Ausgänge

Einleitung

Thorsten Fuchs, Christine Demmer und Christine Wiezorek

Aufbrüche, Umbrüche, Abbrüche – das sind mithin nicht nur elementare Verlaufsformen von Biographien, von denen es heißt, dass sie in der Spätmoderne vielfältiger werden. Aufbrüche, Umbrüche und Abbrüche lassen sich auch zur Beschreibung der Theoriebildung in einem abgesteckten thematischen Feld oder auch in ganzen wissenschaftlichen Disziplinen heranziehen. Durch Aufbrüche entstehen neue Themen, die Altes hinter sich lassen, sich ihren Weg bahnen, zu neuen wissenschaftlichen Orientierungen werden und sogar zum „Paradigmenwechsel" (Kuhn 1973: 83) führen können. Insbesondere letzteres geschieht zwar nicht sonderlich häufig; zumindest deutlich seltener als der Begriff für Veränderungen im Wissenschaftssystem Verwendung findet. Revolutionen, die radikal Neues an die Stelle bisheriger Probleme und (Macht-)Strukturen setzen, sind im wissenschaftlichen Feld – wie auch in der Politik – eher die Ausnahme denn die Regel (vgl. Schubert/Klein 2018: 287). Dass Themen- und Methodenkonjunkturen jedoch im wissenschaftlichen Feld immer wieder und aufs Neue auszumachen sind, die sich in Form von Aufbrüchen konkretisieren, dürfte unbestreitbar sein (vgl. Stroß/Thiel 1998; Reichertz 2009). Und vielleicht kann man die Ursachen von solchen Aufbrüchen dabei durchaus nach den Kriterien unterscheiden, die auch die Kausalität von Revolutionen zu erläutern vermögen: jene nämlich von exogenen und endogenen. Als exogene Ursachen von Aufbrüchen lassen sich dann gesellschaftliche Entwicklungen begreifen, die eine Veränderung der gegebenen wissenschaftlichen Gestalt geradezu notwendig machen. Das, was es in der Gesellschaft zu beobachten, zu beschreiben oder zu analysieren gilt, kann erst auf der Basis neuer Theorien und Methoden angemessen untersucht werden. Endogene Ursachen wiederum lassen sich auf ein systeminternes Movens der Veränderung zurückführen – wie der Unmut über Unzulänglichkeiten etablierter Denkfiguren, etwa begründet durch die Einsicht, dass diese mit ideologischen Anschauungen einhergehen, die nicht länger breite Zustimmung in einer *Scientific Community* erfahren können. Nach beiden Varianten geht der Aufbruch Hand in Hand mit einem Umbruch. Neues kommt auf, Bestehendes wird revidiert oder sogar gänzlich fallen gelassen. Derartige

Entwicklungen sind zunächst und zumeist von einer Offenheit charakterisiert. Sie setzen eine Ordnung außer Kraft und damit Irritationen frei. Das kann durchaus eine produktive Seite haben – gibt aber auch Anlass für Ungewissheit und das Risiko des Fehlgehens. Es stellen sich insofern Fragen wie: Ist das neu Entstehende belastbar? Ist es tragfähiger als das, was einer Veränderung ausgesetzt worden ist? Oder erweist es sich bei Lichte betrachtet und nach einigem zeitlichen Abstand als eine Illusion, von der nicht nur Sigfried Bernfeld (1925) behauptet hat, dass die Pädagogik recht anfällig für sie sei? Dies bedeutet: Umbrüche müssen sich implizit im Forschungsgeschehen oder explizit – d.h. nach eingehender Prüfung – bewähren. Wenn dabei festgestellt werden kann, dass die Umbrüche eine breite Palette an wissenschaftlichen Weiterführungen ermöglicht haben, dann wird man spätestens einige Jahre danach die Veränderung als wegweisend bilanzieren und sie als durch und durch gelungen nobilitieren können. Wenn aber offensichtlich wird, dass Neues nicht mit Besserem koinzidiert und das im Prozess des Umbruchs Verworfene mithin mancherlei gute Antwort hätte geben können, nun aber nicht mehr so rasch zu revitalisieren ist, weil seine Zugänge verschüttgegangen sind, dann bleibt – sofern überhaupt noch möglich – nur der Weg der aufwändigen Spurensuche auf zurückgelegten Wegen.

Aufbrüche, Umbrüche, Abbrüche – das war auch das Motto der 2018er-Jahrestagung, die von der Kommission „Qualitative Bildungs- und Biographieforschung" an der Universität Koblenz ausgetragen wurde. Der Anlass der Tagung war gleichsam ein doppelter: die Aufnahme des Wegs einer Institutionalisierung ziemlich genau vier Dekaden davor auf dem 1978er-DGfE-Kongress in Tübingen und die 1998 vollzogene Etablierung als eigenständige Kommission (zunächst unter der Bezeichnung „Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung"). Seinerzeit waren es Dieter Baacke und Theodor Schulze, die mit ihrem Vorhaben der wissenschaftlichen Erschließung autobiographischer und literarischer Quellen für pädagogische Erkenntnis nicht nur die Grundlinien einer narrativen Pädagogik formulierten und programmatische Hinweise zur „Einübung pädagogischen Verstehens" (Baacke/Schulze 1979a) vorgelegt hatten, sondern auch qualitativen Zugängen und Methoden im erziehungswissenschaftlichen Denken insgesamt stärker Raum und Gehör verschafften – zusammen mit anderen Fachvertretenden jener Stunde. 20 Jahre später – im Jahr 1998 – hat dieses Bemühen insofern Früchte getragen, als innerhalb der neuformierten Sektion „Allgemeine Erziehungswissenschaft" die

Arbeit als eine von vier Kommissionen verstetigt werden konnte (vgl. Krüger/Marotzki 1999: 7; Cloer 2002: 123).

Es liegt so besehen auf der Hand, dass sich bis ins Jahr 2018 eine ganze Reihe von Aufbrüchen ereigneten: zunächst eben jener von Dieter Baacke und Theodor Schulze (1979b: 7) initiierte, der von der Intention geleitet gewesen ist, innerhalb der wissenschaftlichen Pädagogik ein „neues Terrain“ (ebd.), wie sie es seinerzeit formulierten, „zu erobern“ (ebd.). Wenngleich sie keine Revolution wollten, so artikuliert sich doch der große Veränderungswille – nachzulesen in der ein Jahr später veröffentlichen Publikation – darin, dass jegliche „umfassende gesellschaftskritische Programmatik fehlgeht, wenn sie nicht den Anschluß im Subjekt sucht“ (ebd.). Seinen Niederschlag fand dies in der Wertschätzung von Lebensgeschichten, die nicht nur „generelle Strukturmomente menschlicher Entwicklung und Selbstverständigung greifbar“ (ebd.) werden lassen sollten, sondern auch einem „kritischen Diskurs“ (ebd.: 10) Geltung verschaffen wollten. Schon seinerzeit wurde zur Umsetzung eines solchen Vorhabens im Band auf ganz unterschiedliche Theorien rekurriert und ganz unterschiedliche Methoden zur Anwendung gebracht: Es hieß, dass geneigte Lesende „weder ein einheitliches Methodenverständnis noch einen identischen theoretischen Bezugsrahmen finden“ (ebd.: 8) werden. Und dennoch: Die bestehenden Gemeinsamkeiten waren gewiss nicht zufälliger Art. Methodologisch verorteten Baacke und Schulze sie „entlang der beiden Linien Objektivität versus Subjektivität und Ausschnitt versus Ganzes“ (ebd.: 9), wobei Subjektivität als eine doppelte verstanden wurde: die der Auswahl und Zusammenstellung des Erzählten einerseits, die der Deutung durch die Interpretierenden andererseits. Unter inhaltlicher Fokussierung wiederum war es das gemeinsame Interesse an „einer Reihe von Begriffen wie ‚Fall‘, ‚kritisches Ereignis‘, […] Schlüsselerlebnis‘, ‚Knotenpunkt‘“ (ebd.) usw., die in ihrem dialektischen Zusammenhang von individueller Lebensgeschichte und gesellschaftlichem Allgemeinen aufzuklären waren. Dass diese Auseinandersetzung offensichtlich nachhaltig gewesen ist, dokumentiert sich im Erscheinen einer „Neuauflage“ (Baacke/Schulze 1993a) des Vorhabens, aus Geschichten zu lernen, in der die beiden Herausgeber 15 Jahre nach der Erstveröffentlichung bilanzieren konnten, nicht mehr von Grund auf dem Interesse an Lebensgeschichten und autobiographischen Reflexionen zusprechen zu müssen, da sich inzwischen ein ganzes Programm hierzu entfaltet habe und entsprechende methodische Zugänge in der Erziehungswissenschaft etabliert werden konnten. Als im Jahr 1998

dann aus der ehemaligen Arbeitsgruppe eine Kommission innerhalb der Sektion „Allgemeine Erziehungswissenschaft" wurde, war das Feld so weit bestellt, dass der Stand ihrer Forschungen in dem sogleich folgenden ersten „Handbuch Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung" (Krüger/Marotzki 1999) zusammengetragen werden konnte – durchaus in Ergänzung zu etlichen weiteren Handbüchern und Überblickswerken, die Ende der 1990er Jahre erschienen sind. Zu nennen sind etwa der Band „Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung" von Heinz-Hermann Krüger und Winfried Marotzki (1995), das „Handbuch Qualitative Forschung in der Erziehungswissenschaft" von Barbara Friebertshäuser und Annedore Prengel (1997), „Biographieforschung und Kulturanalyse" (1998) von Ralf Bohnsack und Winfried Marotzki sowie „Biographische Methoden in den Humanwissenschaften" von Gerd Jüttemann und Hans Thomae (1998). In Anbetracht dieser Lage hat Theodor Schulze (1995: 13) in Aufnahme einer einprägsamen Metapher davon gesprochen, dass eine Landschaft regelrecht aufgeblüht ist.

Weitere Aufbrüche kündigen sich hier schon an. Unter anderem sollte es darum gehen, „die Verfahren der Interpretation und Deutung zu verfeinern" (Baacke/Schulze 1993b: 9) oder auch „eine fortlaufende Bibliographie [aufzubauen], die […] alle veröffentlichten und halbveröffentlichten Materialien" (Schulze 1995: 23) im Nexus von Erziehungswissenschaft und Biographie verzeichnet. Damals wurde das noch als ein Stück „Hoffnung" (Baacke/Schulze 1993b: 10) verstanden. Weitere 20 Jahre später – im Jahr 2018, als die Kommissionstagung stattfand, – hat sich das Bild abermals verändert: um den metaphorischen Sprachgebrauch wieder aufzunehmen – die Landschaft sieht durch Raumgewinnung anders aus, das Areal ist deutlich größer geworden, was sich nicht zuletzt in der Bezeichnung „Qualitative Bildungs- und Biographieforschung" widerspiegelt. Es sind dadurch etliche neue Gewächse dazugekommen – in theoretisch und methodisch mannigfaltiger Ausprägung. Auch neue Wege wurden beschritten, breite Straßen wie verschlungene Pfade. Nicht nur sind die Verfahren selbst, deren Geburtsstunden vielfach in den späten 1970er Jahren liegen, seit ihrer Hervorbringung permanent weiterentwickelt worden. Auch haben sie sich teilweise enorm ausdifferenziert. Vielfältiger ist zudem das Material geworden, dem sich empirisch angenommen wird: Denn inzwischen gehört es zum *common sense*, dass über Texte hinaus etwa Bilder und Videos ein ungemein reichhaltiges Quellenmaterial darstellen, das mit eigenen methodischen Zugängen zu erschließen ist (vgl. Koke-

mohr/Koller 1994; Friebertshäuser/von Felden/Schäffer 2007). Worüber ehemals noch intensiv diskutiert werden musste, konnte zur Selbstverständlichkeit bzw. zum *state of the art* gerinnen, wie z.B. die Frage nach der Triangulation (vgl. Ecarius/Miethe 2018). Und thematische Zugänge, für die man zuvor noch intensiv hatte werben müssen und denen eine besondere Begründungsbedürftigkeit abverlangt wurde, gehören inzwischen zum Kernbestand qualitativer Bildungs- und Biographieforschung. Die aktuelle Diskussion um Datenspeicherung und die Idee von Open Data deuten darauf hin, dass sich das Areal qualitativer Bildungs- und Biographieforschung auch zukünftig in teils noch nicht abzusehender Weise verändern wird.

Aber wie das so ist: Aufbrüche gehen Hand in Hand mit Umbrüchen. Und es ist kaum zu vermeiden, dass es dabei zu Abbrüchen kommt, weil einige Blumen auf dem Weg gepflückt oder auch zertreten werden, Bodenerosionen dazu führen, dass einst beschrittene Pfade nicht mehr begehbar sind und mit den alten Karten keine Orientierung mehr möglich ist. Weniger metaphorisch aufgeladen ausgedrückt: Die früheren Systematisierungen, durch die nicht zuletzt Theodor Schulze selbst wiederholt den Gegenstandsbereich der Biographieforschung vermessen hat, werden der gegenwärtigen wissenschaftlichen Landschaft nicht mehr voll und ganz gerecht. Sie sind zumindest eindeutig in die Jahre gekommen – und ähnliche Versuche des Kartographierens sind zugleich kaum noch unternommen und damit rar worden. Eine sich geradezu aufdrängende Frage ist insofern, wie unter Aufnahme der Weiterentwicklungen und Ausdifferenzierungen des Feldes qualitativer Bildungs- und Biographieforschung gegenwärtig die Landschaft angemessen ausgeleuchtet und systematisiert werden kann. Wie lässt sich aber auch die Theorieentwicklung insgesamt sowie für einzelne Strömungen, etwa sowohl für die seinerzeit besonders akzentuierten interaktionistischen, psychoanalytischen, sozialgeschichtlichen und ideologiekritischen Ansätze als auch neuere, inzwischen im Feld der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung präsenten Konzepte, etwa bildungs- und subjektivationstheoretische, beschreiben? Welche markanten „Herausforderungen, Bruchstellen und Wendepunkte" (Baacke/Schulze 1993b: 9) lassen sich nun ausmachen? Welche Innovationen und Gewinne sind zu verbuchen, welche Verluste? Welche Themenverschiebungen lassen sich ausmachen? Welche der einst formulierten Anliegen sind trotz aller offensichtlichen Fortschritte uneingelöst geblieben? Was von dem einst Entworfenen droht in Vergessenheit zu geraten oder ist es bereits sogar schon?

Aufbrüche zum Thema zu machen geht demnach also damit einher, auch nach Um- und Abbrüchen zu fragen. Das eine hängt mit dem anderen aufs Engste zusammen, ist vielleicht sogar so etwas wie eine immanente Dialektik; ganz so wie jeder Bildungsprozess sowohl Erweiterung und Bereicherung, als auch Verengung und Verarmung dessen ist, was möglich gewesen wäre, wie es Klaus Mollenhauer (1983: 10) einmal formuliert hat. Eine derartige Betrachtung vorzunehmen heißt den Blick ‚umzuwenden': nicht nur darauf zu schauen, was erreicht wurde, worin Erfolge vorzuweisen sind, worin bereichernd und erweiternd gewirkt werden konnte, sondern auch ein Sensorium gegenüber dem zu entwickeln, was ‚auf der Strecke' geblieben ist, was verengt, verarmt oder verdrängt wurde, welche Hemmnisse und Dysfunktionalitäten sich insofern auch im Hier und Jetzt auftun. Also doch ein bisschen Revolution? Nicht ganz! Aber so zu verfahren könnte nicht nur bedeuten, Um- und Abbrüche als denknotwendige Bedingungen von Aufbrüchen zu sehen, sondern auch kursierenden Erfolgsmeldungen ebenso wenig zu trauen, wie sie selbst in Umlauf zu bringen und vorschnell von Fortschritten in allen Belangen zu sprechen. Dies verfolgen die Beiträge des vorliegenden Bands auf je unterschiedliche Weise, wenn sie an den Wegmarken qualitativer Bildungs- und Biographieforschung verweilen und von Initiierendem, Genealogischem, Methodologischem, Kritischem und Perspektivischem berichten, es analysieren und konkretisieren.

Den Anfang macht im ersten Abschnitt, betitelt „Initiierendes – Vorgeschichten und Zeitläufte", ein Interview mit Theodor Schulze. Es ist mit ihm im April 2018 an seiner jahrzehntelangen Wirkungsstätte Bielefeld gemeinsam von Christine Demmer und Margret Kraul geführt worden. Die Entwicklung der Kommission mit ihren Vorgeschichten von Anfang an maßgeblich prägend, erzählt Schulze, wie sich die Biographieforschung allmählich formierte, welche Gelegenheiten sich im Laufe der Zeit ergaben, gemeinsam mit anderen einen Prozess in Gang zu setzen, der schließlich in die Gründung der Kommission führte; und er verbindet das Erzählte – zugleich als ein Stück Disziplingeschichte zu lesen – mit seinen eigenen Suchbewegungen, persönlichen wie auch wissenschaftlichen, die ihn immer wieder auf Lebensgeschichten und dem Interesse an längerfristigen Lernprozessen zurückbrachten. Dabei wird von ihm nicht nur hervorgehoben, welchen Überlegungen und Erkenntnisinteressen die Hervorbringung einer erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung prinzipiell folgte, sondern auch welche Antworten man auf drängende Fragen gab: zur Kontroverse

zwischen Theorie und Methode etwa oder auch zur Spannung zwischen einer sozialwissenschaftlich ausgerichteten und einer geisteswissenschaftlich orientierten Biographieforschung. Zudem geht Schulze auf Themen ein, die ihn bis heute nicht loslassen. Es beschäftigt ihn sehr, das Sujet *Biographie* im Zusammenhang mit der Evolution der Menschheit genauer zu betrachten, und die Weiterentwicklung der Erziehungswissenschaft zu einer Lernwissenschaft ist nach ihm ein weiterer, noch zu wagender Schritt auf dem Weg, den die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung seit der Initialzündung des Jahres 1978 zurückzulegen hat.

Von jenem Interview mit Theodor Schulze lässt sich daraufhin Margret Kraul leiten, indem zweierlei Fragen die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung betreffend auf Antworten hinausgeführt werden: die nach dem Anfang ihrer Geschichte und ihrer Fortschritte. Zunächst sind es die Aufbrüche der Kommission seit dem Jahr 1978, denen Kraul detailreich nachgeht, um sodann die weitere Institutionalisierung und auch Ausdifferenzierung mit der Verbreitung von biographischen Themen in den Blick zu nehmen. Eine zweite Initialzündung stellt dabei die Schaffung einer Arbeitsgemeinschaft „Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung“ im Jahr 1994 dar. *Peu à peu* wird sich der vier Jahre danach erfolgten Kommissionsgründung angenähert und auch der weiteren Entwicklung anhand von erschienener Literatur, den Themen veranstalteter Jahrestagungen, markanten Methodeninnovationen sowie der folgenreichen „Schwerpunktverlagerung“ hin zur qualitativen Bildungsforschung nachgespürt. In der akuten Angelegenheit von Möglichkeiten, Ansätze qualitativer Forschungsmethoden mit Theorien der Erziehung und Bildung zu verbinden, kommt zum Abschluss nochmals die Perspektive von Theodor Schulze auf, wie sie sich im geführten Interview entfaltet; demnach ist die Biographie als eigentliche Voraussetzung, gleichsam als *fundamentum inconcussum*, der Pädagogik wie auch der menschlichen Existenz überhaupt anzusehen und sie methodisch damit gar nicht zu domestizieren. Impliziert ist damit: Ein Fortschritt, der sich über die 40 Jahre der Kommissionsgeschichte hinweg offenkundig dokumentiert, kann nicht allein über die Weiterentwicklung der ‚Verfahrenstechniken‘ bezeugt werden.

An diesen Aspekt schließt der Beitrag von Bettina Dausien an. Befragt werden die Differenzen, die sich – in der aktuellen Bezeichnung der Kommission begrifflich nebengeordnet – von der Sache her gesehen zwischen den Feldern *Biographieforschung* einerseits und *qualitativer Bil-*

dungsforschung andererseits ergeben. Hierfür erfolgt ein Rückblick auf das seinerzeit formulierte theoretische Anliegen, Perspektiven der Erziehungswissenschaft zu weiten und auf das Biographiekonzept zu rekurrieren. Im Versuch, sich diese theoretisch-konzeptionellen Gehalte einer „[n]arrativen Pädagogik“ (Baacke/Schulze 1979b: 7) in Erinnerung zu rufen und dabei die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung gerade nicht auf einen methodischen Beitrag für die Disziplin zu reduzieren, bilanziert Dausien zunächst, wie die Bedeutung der Biographieforschung als pädagogisches Programm gegenwärtig zu verstehen ist – insbesondere auch dahingehend, in welcher Hinsicht die seinerzeit intendierte Umkehr im pädagogischen Denken und Handeln vollzogen werden konnte. Auf dieser Basis erfolgt das Plädoyer, in dem die Grundidee des von Baacke und Schulze entwickelten Programms weitergeführt wird: u.a. durch den Ausbau von Theorieanstrengungen, der Selbstkritik an der sogenannten methodologischen Individualisierung und der Erschließung neuer Gegenstandsbereiche. Gleichzeitig könnten sich Dausien zufolge sodann Möglichkeiten ergeben, das Verhältnis der Biographieforschung zur qualitativen Bildungsforschung unter veränderter Konstellation neu auszuloten.

Im zweiten Abschnitt, überschrieben mit „Genealogisches – Kontinuitäten und Fortschreitungen“, stellen Heide von Felden und Dieter Nittel auf den Zusammenhang von Bildung, Lernen und Biographie bezogene Entwicklungen und Diskussionen zwischen 1978 und 2018 dar. Nachgezeichnet wird, wie „Lernen“ und „Bildung“ *in rebus biographicis* bearbeitet wurden, mit welchen disziplinären Diskursen sie verknüpft waren, wie man sie theoretisch konzeptualisiert hat und mit welchen empirischen Befunden sie aufwarten konnten. Aufschlussreich ist die im Beitrag entfaltete Perspektive nicht nur aufgrund der Gegenüberstellung von je spezifischen Möglichkeiten und Grenzen bildungs- bzw. lerntheoretischer Zugänge zur Biographieforschung, sondern auch durch die Entfaltung von virulenten Spannungsfeldern – in der Wegmetapher passend als Stolpersteine zu beschreiben – und der Sondierung ihrer jeweiligen Stellungen im gegenwärtigen Wissenschaftssystem.

Den Vorläufern einer qualitativ-empirischen Unterrichtsforschung in Deutschland und Faktoren ihres Bedeutungsverlusts, mithin regelrechten Verschüttgehens widmet sich sodann Sabine Reh in einer bildungshistorischen Betrachtung, die eine Zeit vor 1978 erkundet. Es sind die 1950er und 60er Jahre, insbesondere an der Hochschule für internationale Pädagogische Forschung (HIPF) durchgeführte Studi-

en sowie organisatorische und wissenschaftspolitische Ereignisse aus deren Umfeld, denen Aufmerksamkeit zuteilwird. Reh zeichnet nach, wie sich zunächst ein interaktionistisches Verständnis von Unterricht und schulischem Lernen den Weg bahnt, um schon bald von einem anderen Paradigma abgelöst zu werden, dem es nicht mehr um die Erforschung der Sozialität unterrichtlichen Geschehens ging. Erklärungsansätze für diese rasante Verschiebung von Grundannahmen und Erkenntnisinteressen der Unterrichtsforschung werden dabei mit der Haltung in Verbindung gebracht, die Theodor W. Adorno und das Frankfurter Institut für Sozialforschung als maßgebliche Akteure jener Zeit der empirischen Forschung entgegenbrachten. Insbesondere an einem Begriff von Objektivität orientiert, der nicht nur methodisch, sondern gerade gegenstandsbezogen in Anschlag gebracht worden ist, und zugleich zunehmend gegenüber der wirklichkeitsaufklärenden Forschung kritisch gestimmt, sind vorbereitete Alternativen einer qualitativen Unterrichtsforschung gleichsam in den Hintergrund gedrängt worden und nahezu vollkommen in Vergessenheit geraten.

Der Beitrag von Burkhard Schäffer steht im Zeichen der Frage, inwiefern sich die Interpretationspraxis qualitativer Bildungsforschung mit der Etablierung neuer Medientechnologien verändert hat. Dazu wird zunächst eine kursorische Erkundung der „Medientechnikgeschichte“ qualitativer Bildungsforschung vorgelegt, die sich u.a. den Veränderungen in den Sparten der Speicherung oder Reproduktion annimmt. Von der Wende des 19. zum 20. Jahrhundert an erfolgt der Durchgang bis in die 2010er Jahre, in denen Schäffers Ausführungen folgend digitale Innovationen vorherrschend sind. Diese Errungenschaften werden in einem zweiten Teil des Beitrags theoretisiert: Mit Konzepten von Bruno Latour, Friedrich Kittler und Karen Barad zeigt Schäffer auf, wie epistemische Praktiken mit medientechnischen Entwicklungen korrelieren.

Im dritten Teil, der von „Methodologischem – Rückwendungen und Vorsprüngen“ handelt, lotet Arnd-Michael Nohl zunächst aus, welche grundlagentheoretischen Beiträge zur Systematisierung der Erziehungswissenschaft von der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung ausgegangen sind – wenngleich auch nicht unbedingt beabsichtigt und damit über Umwege erlangt. Anhand der Erträge aus rekonstruktiver Lernforschung, transformatorischer Bildungsforschung und Thematisierungen des Biographischen in der Professionsforschung werden sowohl reflexive Verschränkungen von Theorie und Empirie, als auch die Verknüpfungen von Grundbegriffen aufgezeigt,

die systematisierende Erträge für die Erziehungswissenschaft zeitigten. Entlang eines Vorschlags von Unterscheidungen zwischen inneren und äußeren Horizonten der Systematisierung geht Nohl ihnen nach und denkt sie so weiter, dass sie fluide bleiben können und keinen Hegemonie- oder Absolutheitsansprüchen folgen.

In der Fokussierung der methodologisch-methodischen Evolutionen des Gruppendiskussionsverfahrens, das in der qualitativen Bildungsforschung seit den 1970er Jahren zentral verankert ist, betrachtet Anja Tervooren drei Phasen von Aufbrüchen, systematischen Abbrüchen und Weiterentwicklungen, d.h. Umbrüchen, wie sie sich im Feld von Studien der Kindheits- und Jugendforschung abzeichnen. Zunächst innerhalb der Jugendforschung als Teil von Lebensweltanalysen zum Einsatz gebracht, werden Gruppendiskussionen über die Anbindung an das Auswertungsverfahren der Dokumentarischen Methode rekonstruktiv erschlossen, um nach der Jahrtausendwende für die Kindheitsforschung fruchtbar gemacht zu werden. Welche Umschriften und Modifikationen – etwa in Bezug auf Aspekte videographischer Forschung – dabei vorgenommen wurden, zeigt Tervooren ebenso auf, wie Möglichkeiten der Revitalisierung interaktionistischer Interpretationen durch eine stärkere Aufmerksamkeit gegenüber dem spezifischen sozialen und situativen Arrangement der Erhebung von Gruppendiskussionen diskutiert werden.

Juliane Engel widmet sich in diesem Abschnitt schließlich ästhetisch-relationalen Praktiken der Subjektivierung, denen aus Anlass der Frage nachgegangen wird, wie sich biographisches Wissen jenseits verbalsprachlicher Sachverhaltsdarstellungen in bildungstheoretischer Perspektivierung untersuchen lässt. Über körper- und materialitätstheoretische Darlegungen von ästhetischen Artikulationen des Biographischen gelangt Engel zu einer empirisch aufgeschlüsselten Dimensionierung von performativen, klanglich-musikalischen und visuell-gestaltenden Praktiken, denen über zwei Fälle – transaktionale Interviews mit „Emma“ und „Erin“ – als relationale Bildungsprozesse nachgegangen wird. Jenseits der empirischen Einsichten zeigt dieser Beitrag auch insofern grundsätzliche Potenziale für wissenschaftliche Umbrüche an, als etablierte theoretische Ansätze zum Biographiekonzept in Bezug auf den ihnen eingeschriebenen Anthropozentrismus deutlich infrage gestellt werden.

Betrachtungen mit einem solchen Zuschnitt werden im vierten Teil „Kritisches – Transformationen und Überquerungen“ nochmals intensiviert. Anke Wischmann rekonstruiert die kritischen Selbstansprüche

qualitativer Bildungs- und Biographieforschung aus Anlass eines deutlich gestiegenen Bewusstseins um gesellschaftsverändernde Ambitionen erziehungswissenschaftlicher Forschung, wie sie in der englischsprachigen Literatur schon lange ausformuliert sind. Im Anschluss an Positionen von Theodor W. Adorno, Michel Foucault und Judith Butler wird dazu zunächst die Bedeutung der Kritik für die Wissenschaft im Allgemeinen erkundet, um hierauf Erkundungen auf dem erziehungswissenschaftlichen Feld der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung vorzunehmen, die Entwicklungen von den 1960er Jahren an bis in die jüngere Gegenwart hinein nachzeichnen. Auf Basis dieser Skizze kann Wischmann bilanzieren, dass der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung nicht erst neuerdings – etwa mit dem Fokus auf rassismuskritische, gendersensible oder machttheoretische Arbeiten – ein kritisches Selbstverständnis eingeschrieben ist, sondern es sich gleichsam von Grund auf und fest etabliert seinen Weg durch die Zeiten bahnt. Debatten, offensiv geführt, zu Selbstansprüchen von Standpunkten und Paradigmen sind demnach aber alles andere als ans Ende gelangt: Eine Notwendigkeit, sie weiter voranzutreiben, lässt sich etwa begründen durch Fragen nach radikaler Repräsentationskritik oder auch in Anbetracht des Einzugs von Standardisierungen qualitativer Bildungs- und Biographieforschung, so Wischmanns Folgerungen.

Kritische Perspektiven entwickelt auch Maria Kondratjuk, jedoch in Bezug auf Diskurslinien qualitativer Forschung, denen grenztheoretisch mit Suchbewegungen innerhalb und jenseits der Erziehungswissenschaft nachgegangen wird. Im Vorhaben, die Frage nach dem Erziehungswissenschaftlichen qualitativer Forschung – Gegenstand der Chemnitzer Kommissionstagung des Jahres 2017 (hierzu Kreitz et al. 2020) – weiterzuführen, indem die diskursive Praxis qualitativer Forschung ‚kartographiert' wird, unternimmt Kondratjuk Erkundungen in drei Regionen: im „parzellierte[n] Feld" (Wrana/Forneck 2005) der Erwachsenenbildung, in der Landschaft der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung und im disziplinübergreifenden Terrain qualitativer Forschungsmethoden. Zugleich wird auf diese Weise ausgelotet, welche Bedeutung für die Konstitution qualitativer Forschung (teil-)disziplinäre Einbettungen haben, die in den dargebotenen Suchbewegungen immer weiter hinter sich gelassen werden, bis sie den Gegenstand als transdisziplinäres Phänomen erkennen lassen, ohne jedoch Grenzbearbeitungen an einer Vielzahl von „Demarkationslinien" zu unterlassen.

André Epp widmet den Beitrag der computergestützten qualitativen Datenanalyse, die er mit „einer kritischen Distanz“ in ihren Folgen für Erkenntnisproduktion und das Agieren im Wissenschaftsbetrieb inspiziert. Konkret gesprochen: Es gilt gegenüber den angekündigten Versprechungen, die mit dem Einsatz einschlägiger QDA-Programme gemacht werden, den Blick auf die Risiken einer Algorithmisierung von qualitativen Auswertungsverfahren zu schärfen. Gefahren der Limitation von interpretativen „Möglichkeitsräumen“ werden z.B. in dem softwareseitig definierten Funktionsumfang gesehen, die Epp zufolge auch eine Einhegung der für den qualitativen Erkenntnisakt nötigen Kreativität herbeiführen und z.T. sogar eine Standardisierung begünstigen. Diese Einsichten werden sodann auf die Frage einer möglichen „Entmündigung“ von Forschenden hinausgeführt, die sich im Zuge der Nutzung von QDA-Programmen einstellen kann. Dass sich dem dennoch nicht so einfach und umstandslos das Wort reden lässt, wird in einer abschließenden Diskussion deutlich, in der die Überlegungen zu der möglicherweise „neuen Orthodoxie“ qualitativer Bildungsforschung die Debatten um die Aufgabe der Reflexion im Forschungsprozess abermals beleben können (vgl. hierzu auch Demmer/Engel/Fuchs 2020).

Der fünfte und letzte Teil lautet schließlich: „Perspektivisches – Knotenpunkte und Ausgänge“. Hierin konstatieren Lea Puchert und Monique Neubauer in ihrer Würdigung wegbereitender biographianalytischer Arbeiten zum Übergang von der Schule in den Beruf zugleich einige empirische und theoretische Sackgassen, die dieses Forschungsfeld bis dato in Bezug auf die reduktionistische Behandlung von Komplexitäten und Dynamiken biographischer Verläufe charakterisieren. In einem mehrdimensionalen, handlungs-, bildungs- und biographietheoretisch angelegten Ansatz sehen beide dabei gewissermaßen Möglichkeiten einer Rückkehr zu solchen Stellen, an denen man zu früheren Zeiten in der Erforschung der Studien- und Berufswahlprozesse einmal ‚falsch‘ abgebogen ist. Ihre Konzeptualisierungen werden anhand von Einblicken in eigene Forschungsarbeiten verdeutlicht: zunächst mit einer Studie über Biographien männlicher Ausbildungsabbrecher in strukturschwachen Regionen, sodann folgt eine weitere über männliche Ingenieursstudenten. Die beiden Studien stellen im Ergebnis nicht nur das komplexe Zusammenspiel biographischer Prozesse hinsichtlich der Studien- und Berufswahl heraus, sondern beanspruchen, mit ihrer Agenda auch Ausgänge aus den Sackgassen mittels

„fruchtbare[r] Ansatzpunkte“ in theoretischer und empirischer Ausrichtung zu finden.

Mit der Transformation von Selbst-, Fremd- und Weltverhältnissen einer japanischen Studentin, genannt „Keiko“, setzen sich Shinji Nobira und Kayo Fujii in einer extensiven biographischen Rekonstruktion ihrer lebensgeschichtlichen Erzählung auseinander. Keiko, die an einem religiösen Ritual (*taiken seppô*) ihrer buddhistischen Glaubensgemeinschaft teilnimmt, gibt an, wie sie in einem dadurch initiierten Prozess der Bekehrung Möglichkeiten des veränderten Umgangs mit einen schon langanhaltenden Familienkonflikt hervorbringen kann. In subtiler Aufmerksamkeit auf die Prozessualität von Keikos Bekehrung und die Bedeutung, die sowohl einem religiösen Berater, als auch Buddha in einer transzendenten Präsenz zukommen, fokussieren Nobira und Fuji, in welcher Weise mittels der Übernahme von religiösen Dogmen biographische Bildungsprozesse angestoßen werden, die entgegen der ‚okzidental‘-christlichen Perspektive gerade nicht mit dem Gewinn einer Souveränität des Ich einhergehen.

Schließlich betrachtet Thorsten Fuchs in umfassenden Detailstudien drei Stationen, die in den vergangenen 100 Jahren in unterschiedlichem Umfang Interesse an der Erschließung lebensgeschichtlicher Quellen geweckt haben. Anhand der Jugendtagebuchforschung – der ersten Station –, die in den 1920er und 30er Jahren ihre Hochphase hatte, werden Entwicklungswege wie auch methodische Probleme thematisch gemacht. Am Fall biographischer Arbeiten auf der Basis von narrativen Interviews – der zweiten Station, seit den 1970er Jahren in den Debatten präsent, – sind es sodann Offerten einer Argumentationsanalyse, die sondiert werden. Und die dritte Station nimmt sich dem neuesten Format der ‚Netz-Biographien‘ an; hier sind es Perspektiven zwischen Serialität und Sequenzialität, die anhand von TikTok-Videos deutlich gemacht werden. Jene drei Stationen, die zudem mit einigen qualitativ-empirischen Rekonstruktionen gestaltet sind, sichtet Fuchs dabei in der Absicht, Potenziale eines (weiteren) Aufbruchs für bildungstheoretisch orientiere Erkenntnisse zu diskutieren.

Allen Beitragenden, die das vorliegende Buch mit ihren Überlegungen zu Aufbrüchen, Umbrüchen und Abbrüchen der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung zwischen 1978 und 2018 überhaupt erst möglich gemacht haben, gebührt unser großer Dank. Wir sind überaus glücklich, dass der interessierten Leserschaft die Beiträge in der etablierten Kommissionsreihe nun zugänglich gemacht werden. Über die ganze Zeit hinweg hat Uta Marini den Satz verantwortet, die

Publikation begleitet und mit ihrem ‚geschulten Blick' zu diesem Buch einen ungemein wertvollen Beitrag geleistet. Ihr wie auch Franziska Deller vom Verlag Barbara Budrich danken wir sehr herzlich.

Literatur

Baacke, Dieter/Schulze, Theodor (Hrsg.) (1979a): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. München: Juventa.

Baacke, Dieter/Schulze, Theodor (1979b): Vorwort der Herausgeber. In: Baacke, Dieter/Schulze, Theodor (Hrsg.): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. München: Juventa, S. 7–10.

Baacke, Dieter/Schulze, Theodor (Hrsg.) (1993a): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. Neuausgabe. Weinheim, München: Juventa.

Baacke, Dieter/Schulze, Theodor (1993b): Vorwort zur Neuausgabe. In: Baacke, Dieter/Schulze, Theodor (Hrsg.): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. Neuausgabe. Weinheim, München: Juventa, S. 6–10.

Bernfeld, Siegfried (1925): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Wien: Internationaler Psychoanalytischer Verlag.

Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried (Hrsg.) (1998): Biographieforschung und Kulturanalyse. Transdisziplinäre Zugänge qualitativer Forschung. Opladen: Leske + Budrich.

Cloer, Ernst (2002): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung und Allgemeine Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 1. Sonderheft, S. 123–127.

Demmer, Christine/Engel, Juliane/Fuchs, Thorsten (2020): Erkenntnis, Reflexion und Bildung – zur Frage neuer Formen der Archivierung, Bereitstellung und Nachnutzung von Forschungsdaten. In: Erziehungswissenschaft 31, 61, S. 39–49.

Ecarius, Jutta/Miethe, Ingrid (Hrsg.) (2018): Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung. 2., überarb. Aufl. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.

Friebertshäuser, Barbara/Felden, Heide von/Schäffer, Burkhard (Hrsg.) (2007): Bild und Text. Methoden und Methodologien visueller Sozialforschung in der Erziehungswissenschaft. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.

Friebertshäuser, Barbara/Prengel, Annedore (Hrsg.) (1997): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa.

Jüttemann, Gerd/Thomae, Hans (Hrsg.) (1998): Biographische Methoden in den Humanwissenschaften. Weinheim: Beltz, PsychologieVerlagsUnion.

Kokemohr, Rainer/Koller, Hans-Christoph (Hrsg.) (1994): Lebensgeschichte als Text. Zur biographischen Artikulation problematischer Bildungsprozesse. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Kreitz, Robert/Demmer, Christine/Fuchs, Thorsten/Wiezorek, Christine (Hrsg.) (2020): Das Erziehungswissenschaftliche qualitativer Forschung. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.

Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.) (1995): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen: Leske + Budrich.

Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.) (1999): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen: Leske + Budrich.

Kuhn, Thomas S. (1973): Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Mollenhauer, Klaus (1983): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. München: Juventa.

Reichertz, Jo (2009): Die Konjunktur der qualitativen Sozialforschung und Konjunkturen innerhalb der qualitativen Sozialforschung. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research 10, 3. http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0903291 [Zugriff: 10.03.2022].

Schubert, Klaus/Klein, Martina (2018): Das Politiklexikon. Begriffe – Fakten – Zusammenhänge. 7., vollst. überarb. u. erg. Aufl. Bonn: J.H.W. Dietz.

Schulze, Schulze (1995): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Anfänge – Fortschritte – Ausblicke. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 10–31.

Stroß, Annette/Thiel, Felicitas (Hrsg.) (1998): Erziehungswissenschaft, Nachbardisziplinen und Öffentlichkeit. Themenfelder und Themenrezeption der allgemeinen Pädagogik in den achtziger und neunziger Jahren. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Wrana, Daniel/Forneck, Hermann J. (2005): Ein parzelliertes Feld. Eine Einführung in die Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann.

Initiierendes –
Vorgeschichten und Zeitläufe

„…, dass wir uns als Menschen nicht gänzlich abhandenkommen“. Im Gespräch mit Theodor Schulze

Editiert von Christine Demmer

Theodor Schulze begleitet die Historie der Kommission „Qualitative Bildungs- und Biographieforschung“ seit ihren Anfängen: Er ist einer der Gründungsfiguren des „Arbeitskreises Biographieforschung“, der nach dem DGfE-Kongress des Jahres 1978 in Tübingen ins Leben gerufen wurde und der 1994 in der Gründung einer eigenständigen Kommission mündete. Mit seinem Verständnis einer reflexiv-hermeneutischen Interpretation von autobiographischen Texten[1] ist er prägend für eine geisteswissenschaftlich ausgerichtete Biographieforschung, in der Lebensgeschichten, Lernen und Erziehung konzeptionell eng miteinander verknüpft sind.

Anlässlich der Jahrestagung 2018, die sich den Aufbrüchen, Umbrüchen und Abbrüchen der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung angenommen hat, haben Christine Demmer und Margret Kraul in einem Interview Theodor Schulze zu den Anfängen vor 40 Jahren sowie den Weiterentwicklungen der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung und zu seinem persönlichen Zugang zum Forschungsfeld befragt.

Aus Lebensgeschichten lernen[2]

Herr Schulze, zunächst interessiert uns natürlich, wie Sie zur Biographieforschung gekommen sind. Gibt es in Ihrer eigenen Biographie Prägungen und Forschungsinteressen, die für die Hinwendung zur Biographiefor-

1 Schulze, Theodor (2013): Zur Interpretation autobiographischer Texte in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4., durchges. Aufl. Weinheim, München: Juventa, S. 413–436.

2 Diese und die folgenden Zwischenüberschriften hat Theodor Schulze dem Interviewtext nachträglich hinzugefügt.

schung entscheidend gewesen sind? Weshalb halten Sie die ‚Biographie' für so wichtig?

Ich habe gern Lebensgeschichten gelesen und mich mit ihnen beschäftigt. Ich hatte immer ein Faible für Lebensgeschichten. Das fing an mit Märchen und Sagen. Ich habe Ritterdramen geschrieben und später in der Schule hab' ich ein Karl-May-Drama inszeniert. Das hat sich fortgesetzt im Interesse an den Geschichten von historischen Persönlichkeiten. Da gab es zum Beispiel die Geschichte der römischen Kaiser von Plutarch, neu formuliert von Theodor Birt. An denen hatte bereits Rousseau als Kind seinen Sinn für Geschichte und historische Zusammenhänge gebildet. Dann gab es da die Sammlung „Geschichte in Erzählungen". Das waren Texte für den Unterricht. Mein Vater war Geschichtslehrer. In dieser Sammlung habe ich viel gelesen.

An erfundenen Geschichten, an den üblichen Geschichten für Kinder und Jugendliche oder an Abenteuer- und Liebesromanen oder an Science-Fiction war ich weniger interessiert. Doch Märchen und Sagen gehörten für mich zu den Geschichten, die durchaus einen Lebenswirklichkeitshintergrund hatten. Das ist erstaunlich, wo doch Märchen auch erfundene Geschichten sind und noch viel fantastischer als Kindergeschichten oder Abenteuerromane. Ich hatte herausgefunden, dass in jedem Märchen etwas erzählt wird, das für den Verlauf einer Lebensgeschichte von entscheidender Bedeutung ist – zum Beispiel: eine Verheißung oder ein Versprechen, der Verstoß gegen ein Gebot oder das Überschreiten einer Grenze, das Abkommen vom Wege und Sich-Verirren im Wald oder das Wieder-Herausfinden und die Heimkehr, oder Verführung, Verzauberung, Verwandlung, Verzweiflung und Erlösung und vieles mehr.

Diese Lebensgeschichten eröffneten mir einen Zugang zur Welt. Sie waren für mich gleichsam Reisebeschreibungen in die Zeit hinein und in die Vielfalt des menschlichen Lebens.

Ich hatte schließlich die Idee, auch selber Lebensgeschichten zuschreiben. Und zugleich entdeckte ich meine Leidenschaft für das Theater. Ich dachte daran Lebensgeschichten zu dramatisieren, zu inszenieren und auf der Bühne darzustellen. Kurz: Ich beschloss Schriftsteller, Dramenschreiber, Regisseur oder Schauspieler zu werden. Ich dachte mir Geschichten aus. Ich erfand Pantomimen. Ich ging in eine Spielschar. Dort dachte ich mir kleine Theaterstücke aus und zwei – „Der Heilbronn" und „Till Eulenspiegel in Magdeburg" – wurden auch aufgeführt in einem richtigen Theater. Doch dann kam der Krieg. Ich

wurde Luftwaffenhelfer und Soldat. Und je älter ich wurde, desto mehr kamen mir Zweifel, ob meine Kräfte und Fähigkeiten ausreichen würden, dass alles oder wenigstens das eine oder andere zu erreichen. Ich war von Natur aus auch eher etwas schüchtern oder auch ein bisschen feige. Im Grunde genommen traute ich meinen Fähigkeiten nicht recht, da etwas Besonderes zu leisten.

Erbe und Eigensinn – Erzieher oder Lerner

Ich bin aufgewachsen in einer Umwelt von Pädagogen und Reformpädagogen. Mein Vater war Lehrer. Er hatte in Göttingen bei Herman Nohl Pädagogik studiert. Vorübergehend hat er in einem Landerziehungsheim unterrichtet, dann am Fridrich-Wilhelm-Gymnasium in Hannover und an der Berthold-Otto-Schule in Magdeburg. Später hat er selbst Lehrer ausgebildet an der Pädagogischen Akademie in Frankfurt an der Oder und an der Pädagogischen Hochschule in Celle und als Seminarleiter in Magdeburg und in Braunschweig. Sein Vater war Dorfschullehrer gewesen. Mein Urgroßvater mütterlicherseits war Prinzenerzieher in Württemberg. Später leitete er das Charlotte-Kestner-Lyzeum in Hannover und schrieb Märchenspiele für seine Schülerinnen.

In diesem rundum von Pädagogik besetzten Familienumfeld lag es dann sehr nahe, dass ich, wenn ich schon nicht Schriftsteller oder Schauspieler werden würde, dann vielleicht doch Lehrer. Eine solche Entscheidung suchte mir mein Vater durch den Hinweis schmackhaft zu machen, dass man ja als Deutschlehrer nicht nur die Möglichkeit, sondern geradezu den Auftrag hätte mit seinen Schülern Theateraufführungen zu veranstalten. Da wäre man sein eigener Regisseur und könnte auch selbst als Schauspieler auftreten. Dieser Hinweis war sehr überzeugend, weil ich miterleben konnte, wie er mit seinen Schülern Theaterstücke einübte und mit großem Erfolg aufführte.

1946 im Winter wollte ich mich in Göttingen zum Studium anmelden. Doch die Zahl der Studienplätze war noch beschränkt. Und Dekan in der philosophischen Fakultät war zu der Zeit Herman Nohl. Ich stellte mich bei ihm vor, verbunden mit einem schönen Gruß von meinem Vater. Er fragte mich: „Was wollen sie denn studieren und was wollen sie werden?“ Ich sagte: „Ja, ich wollte eigentlich Deutsch und Geschichte studieren, vielleicht Lehrer werden, aber vielleicht auch etwas anderes, Literaturwissenschaftler oder Schriftsteller oder etwas am Theater.“ Und er antwortete: „Naja, das können Sie ja alles machen, aber wissen sie, ich habe hier in meinem Kontingent Studienplätze für

Pädagogik. Wenn Sie sich jetzt für Pädagogik im Hauptfach eintragen lassen, dann kann ich Sie ohne Weiteres einschreiben. Sie können trotzdem Geschichte und Literatur studieren und Deutsch- und Geschichtslehrer werden, wenn sie das dann noch wollen, oder auch etwas anderes." Und damit war ich also jetzt in der Erziehungswissenschaft gelandet.

Diese Entscheidung für ein Studium mit dem Hauptfach *Pädagogik* war eigentlich eine widersprüchliche und – biographisch gesehen – eine widersinnige Entscheidung. Sie war ein Zugeständnis an meine Herkunft, an das pädagogische Erbe meiner Familie, aber eine Entscheidung gegen meinen Eigensinn und meine Erfahrung.

Ich habe ein sehr gebrochenes, schwieriges Verhältnis zur Erziehung. Ich mochte sie nicht. Ich fand, dass sie sich vordrängt, rücksichtslos und unbescheiden ist, dass sie oft unnötig oder unbedacht oder ungerechtfertigt in mein Leben eingreift, mich immer wieder behindert, belästigt oder tyrannisiert. Und vor allem: Ich selber hatte überhaupt kein Talent zum Erziehen – jedenfalls zum Erziehen in einer größeren Gruppe oder zum Unterrichten in einer Schulklasse. Mit anderen Kindern, in kleinen Gruppen und auch in den Gruppen der Gleichaltrigen kam ich gut zurecht. In meiner Klasse und in meiner Spielschar war ich beliebt. Ich hatte Einfälle und machte Vorschläge. Aber ich war ganz und gar nicht befähigt eine größere Gruppe anzuführen und zu regieren. Man achtete mich, aber man hörte nicht auf mich. So war ich 1942 für vier Monate als Lagermannschaftsführer in einem Kinderlandverschickungslager eingesetzt. Da musste ich etwa dreißig kesse Jungen aus dem Rheinland, zwischen 10 und 13 Jahre alt, in einer Jugendherberge den ganzen Tag beaufsichtigen, beschäftigen, anführen und dirigieren, vom Wecken und Aufstehen bis zum Ins-Bett-gehen und Einschlafen. Nur am Vormittag war ich frei; da hatten sie Unterricht. Ich konnte sie mit Geländespielen, Theateraufführungen und Sportwettkämpfen immer wieder bändigen. Aber wenn es darauf ankam, machten sie, was sie wollten. Immer wieder gab es einzelne oder mehrere, die aus der Reihe tanzten und das Gegenteil von dem taten, was ich angeordnet hatte.

Nein, ich war kein geborener Erzieher. Das musste ich bei dieser und auch bei mancher anderen Gelegenheit erkennen. Unter anderem verlor ich den Überblick und die Regie, meine Einwirkung und meine Befehlsgewalt, weil ich selber viel zu sehr beschäftigt war mir dem, wozu ich andere anregen und anleiten wollte. Das brachte mich immer wieder an die Grenze meiner Fähigkeiten, meiner Kräfte und meines

Selbstbewusstseins. Eine traumatische Erfahrung. Ich war kein Erzieher; ich war ein geborener Lerner.

Von der Erziehungswissenschaft zur Lernwissenschaft

Wie ging es dann im wissenschaftlichen Feld mit Ihrem Interesse am Lernen und an Lebensgeschichten weiter?

Also ich studierte Pädagogik, Germanistik und Geschichte, dann auch Soziologie und Anthropologie und vor allem Philosophie. Aber mit welchem Ziel? Ich hatte mich entschieden, weder Schriftsteller oder Regisseur oder Schauspieler zu werden – das traute ich mich nicht – und auch nicht Lehrer oder Erzieher – das mochte und konnte ich nicht. Was dann? Vielleicht Wissenschaftler? Warum nicht!

Ich machte während des Studiums die Erfahrung, dass ich fähig war, mich in wissenschaftlichen Gedankengängen und Problemfeldern zurecht zu finden und zu bewegen und in wissenschaftlichen Diskussionen einzubringen und zu behaupten. Ich lernte es Fragen zu stellen und Antworten zu finden. Ich konnte schwierige Texte verstehen und komplexe Probleme analysieren. Es gelang mir Probleme und Widersprüche zu entdecken, Zusammenhänge aufzuzeigen und die Gedanken in eine andere Richtung zu lenken. Also: Warum nicht Wissenschaftler? Und: Warum nicht in der Erziehungswissenschaft? Vielleicht würde ich dann verstehen, was es mit der Erziehung auf sich hat.

Ich promovierte 1955 mit einer Dissertation über „Die Dialektik in Schleiermachers Pädagogik“. Ich wurde Assistent bei Erich Weniger und gab mit ihm zusammen Schleiermachers Pädagogische Schriften heraus. Ich hatte bei Schleiermacher und mit ihm viel gelernt über den Zusammenhang von Ethik und Pädagogik, von Erziehung und Gesellschaft, über die gesellschaftliche Entwicklung und das Problem der Beschleunigung in der Erziehung, über den Beruf des Staates zur Erziehung und über die Verstaatlichung des Bildungswesens. Aber ich wusste eigentlich immer noch nicht, was Pädagogik für eine Wissenschaft ist und worum es in ihr geht. Was ist der vorrangig aufzuklärende Gegenstand ihrer Forschung und Theorie – Erziehung oder Lernen – und welches sind die erkenntnisleitenden Begriffe und Ideen?

Worüber sollte ich in meinen Vorlesungen sprechen, als ich 1962 eine Professur H3 für „Allgemeine Pädagogik“ an der Pädagogischen Hochschule in Flensburg übernahm? Über Schleiermacher? Oder über die Klassiker der Pädagogik, über Platon, Comenius, Rousseau, Pes-

talozzi, Herbart und Fröbel? Oder über Grundbegriffe der Pädagogik, über Autorität und Liebe, über den pädagogischen Bezug und den pädagogischen Takt, über Behüten, Unterstützen und Gegenwirken? War das interessant und sinnvoll für junge Meschen, die Lehrerinnen und Lehrer werden wollten?

Aber was dann? Ich hatte schließlich einen Ausweg gefunden. Das war eine Vorlesungsreihe, die ich ‚Pioniere und Outsider der Pädagogik' nannte. In dieser Vorlesungsreihe stellte ich Initiatoren von pädagogischen Einrichtungen und Neuerungen vor. Sie waren gleichsam die Entdecker und Erfinder im Arbeitsfeld der Pädagogik. Das fing an mit Leo Tolstoi und seiner Schule in Jasnaja Poljana; und dann folgten die Gründer der verschiedenen Landerziehungsheime: Hermann Lietz, Gustav Wynneken und Paul Geheeb, Martin Luserke mit seiner Schule am Meer, Maria Montessori mit ihrem Kindergarten und der Montessori-Schule, Peter Petersen mit dem Jenaplan, Rudolf Steiner mit der Waldorf-Schule, Siegfried Bernfeld mit dem Kinderheim Baumgarten, A.S. Neill mit Summerhill, Kurt Hahn mit Salem, Minna Specht mit der Walkenmühle – und noch viele weitere Gründer von Schulen und Heimen wie Bruno Bettelheim, John Dewey oder Hartmut von Hentig. Sie hatten Mehreres gemeinsam: Erstens: Sie alle hatten eine Autobiographie geschrieben, in der sie erzählten, wie sie herangewachsen und wie sie dazu gekommen waren eine Schule oder ein Heim zu gründen. Zweitens: Sie alle berichteten über ihre Praxis, über die praktische Arbeit und das Leben in ihren Schulen und Heimen, nicht nur in Unterrichtsprotokollen, sondern vornehmlich in Erzählungen und Geschichten. Drittens: Sie entwickelten alle eine „Theorie" zu dem, was sie taten. Was ich hier „Theorie" nenne, war zumeist keine Theorie im strengen Sinne des Wortes, sondern eher eine Weltsicht und Lebensanschauung, eine Erklärung für das, was sie zu erreichen suchten.

Autobiographie, Praxisbericht und Theorieentwurf – das waren die drei Elemente, die ich in meiner Vorlesung zu verbinden suchte. Ich vermied es auf diese Weise zu sagen, was Pädagogik ist und wie man pädagogisch handeln sollte, indem ich erzählte, wie pädagogisches Handeln und Denken, wie Pädagogik entsteht. Ich sagte meinen Studentinnen und Studenten nicht, was sie machen müssen, wenn sie in eine Schule oder ein Heim gehen, um zu erziehen oder zu unterrichten Ich zeigte ihnen vielmehr verschiedene Möglichkeiten auf, was man in Schulen und Heimen tun kann – was man tun kann insbesondere, wenn man den Wunsch hat, die herrschende Praxis zu verändern. Ich belehrte sie nicht, ich machte ihnen Angebote.

In dieser Vorlesung war mir die Verbindung von Lebensgeschichte und Reformmodell besonders wichtig. In dieser Verbindung aber verschiebt sich das Verhältnis von Erziehung und Lernen. In der Pädagogik war und ist Erziehung das Primäre. Erziehung und ebenso Belehrung sind auf Lernen gerichtet und bewirken Lernen. Lernen ist ein Ergebnis erzieherischer Einwirkung. In meiner Vorlesung aber war Lernen das Primäre: Die Initiatoren der Reformvorschläge hatten zunächst in ihrem Leben etwas gelernt. Davon erzählten sie in ihren Autobiographien. Und aus dem, was sie gelernt hatten, entwickelten sie ihr Vorschläge für eine Reform der Erziehung. Erziehung setzt im Erziehenden einen Lernprozess voraus, der Art, Inhalt und Ziel seiner Erziehung bestimmt, Und sie setzt auch im Zu-erziehenden Lernen voraus, nicht nur die Bereitschaft zu lernen, sondern auch einen eigenständigen Lernprozess, an den die Erziehung anknüpfen und auf den sie einwirken kann. Lernen ist das Primäre im Erziehungsprozess.

Lernen ist nicht nur das Primäre im Erziehungsprozess, sondern auch das vorrangig durch Wissenschaft Aufzuklärende. Doch die pädagogische Wissenschaft hat, so wie ich das sehe, die Aufklärung des Lernens sträflich vernachlässigt – nicht nur die Aufklärung ihrer eigenen Lernvoraussetzungen, sondern auch der Lernprozesse, auf die das pädagogische Handeln einzuwirken sucht. Sie hatte diese Aufklärung weitgehend an die Lernpsychologie abgetreten. Doch die Lernpsychologie konzentrierte sich zu der Zeit auf den Mechanismus des Lernens. Das waren die sechziger Jahre. Das war die Zeit von Pawlow und Skinner, die Zeit des Behaviorismus und des Programmierten Lernens. Man wollte in Experimenten mit Tieren, mit Hunden und Tauben, herausfinden, wie Lernen funktioniert. Man hoffte mithilfe der gewonnenen Erkenntnisse, Lernprozesse absichtlich hervorrufen und lenken zu können – zum Beispiel eine Verhaltensänderung oder die Aneignung von Wissen und die Verbreitung von Informationen. So ging es am Ende doch wieder um Erziehung und Belehrung. Es ging um das Erlernen und Verändern von einzelnen, begrenzten und isolierbaren Verhaltensweisen. Dabei gerieten die umfassenderen, längerfristigen und komplexeren Lernprozesse aus dem Blick. Sie sind der pädagogisch bedeutsame und vorrangig aufzuklärende Gegenstand. Erziehungswissenshaft ist eigentlich eine Lernwissenschaft – oder sollte es zumindest sein.

Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung

Wo haben Sie denn Unterstützer im Feld gefunden? Gab es zu der Zeit noch weitere Unterstützer in Ihrer eigenen Community oder waren die eher skeptisch?

So viel war mir inzwischen klar geworden: In der Pädagogik geht es vor allem um umfassendere und längerfristige Lernprozesse und komplexere Lernbedingungen – um Lernen im Leben und Leben lernen. Aber wo und wie konnte man diese Prozesse und Bedingungen studieren? Diese Prozesse waren zu langwierig und zu wenig sichtbar und diese Bedingungen waren zu umfangreich und komplex, um sie direkt beobachten oder in einem Experiment herstellen zu können. Aber sie waren über die Reflexion und Erinnerung der Lernenden, über ihre Erzählungen, ihre Zeugnisse, ihre Briefe und Lebensbeschreibungen zu erreichen. Ich begann, mich noch intensiver und gezielter mit Biographien und Autobiographien zu befassen. Im Pädagogischen Seminar in Göttingen richtete ich eine eigene Abteilung für autobiographische Schriften ein. Das war neu.

Die „Community", in der ich zu der Zeit meine Überlegungen und Erkenntnisse mitteilen und diskutieren konnte, war der „Arbeitskreis Pädagogik" im Comenius-Institut. In ihm trafen sich seit dem Ende der fünfziger und in den sechziger Jahren die Assistenten und ehemaligen Assistenten der westdeutschen Pädagogik-Ordinarien. Wir hatten alle Pädagogik studiert und wurden darin promoviert. Wir trafen uns einmal im Jahr, um miteinander zu diskutieren, wie und in welcher Richtung sich die Pädagogik als Wissenschaft entwickeln sollte und was jeder von uns dazu beitragen konnte. In diesem Arbeitskreis habe ich dann irgendwann ein Referat über die „Bedeutung der Autobiographie für die Erziehungswissenschaft" gehalten. Man hörte mir zu und man diskutierte mit mir. Aber ich hatte nicht den Eindruck, dass meine Überlegungen für die Kollegen und Kolleginnen eine nachhaltige Bedeutung hatten. Sie waren vorwiegend mit Fragen der Didaktik, der Schultheorie oder der Entwicklung des Bildungswesens oder mit Problemen der Forschungsmethoden beschäftigt. Doch es gab Ausnahmen. Dazu gehörten Jürgen Henningsen und Werner Loch. Auch sie hatten die vorrangige Bedeutung von Lernen, von umfassenderen und längerfristigen Lernprozessen für die Pädagogik verstanden und teilten mein Interesse an Lebensgeschichten und Autobiographien.

So fehlte es mir zunächst an Herausforderungen, meine Gedanken zum Lernen und zur Biographie zu entwickeln. Bedingt durch meine Situation in Flensburg und an der Pädagogischen Hochschule standen für mich zu der Zeit Fragen der Elternpädagogik und der Sexualpädagogik, der Politischen Bildung und der Schulreform im Vordergrund. Doch als ich 1972 an die neugegründete Universität Bielefeld berufen wurde, nahm ich meine vernachlässigten Gedanken wieder auf.

Es waren vor allem die Gespräche mit meinem dortigen Kollegen Dieter Baacke, die mich anregten, meine Überlegungen fortzusetzen. Dabei ging es vor allem um die Frage, wie kann man komplexere Lernprozesse aufspüren, erfassen, untersuchen und darstellen. Auch Dieter Baacke versuchte solche Prozesse in literarischen Werken und autobiographischen Zeugnissen aufzuzeigen und zu analysieren. So erläutert er in seiner Vorlesung die Generationskonflikte und die pubertären Anstrengungen der Selbstbehauptung und Ablösung anhand der Briefe Franz Kafkas an seinen Vater.

Auch an anderen Orten und in anderen Feldern der Erziehungswissenschaft wendeten sich Autorinnen und Autoren vermehrt dem einzelnen Individuum, ihren Lebensgeschichten und deren Darstellung zu – so in der psychoanalytischen Pädagogik, in der Sozialpädagogik, in der Erwachsenenbildung und der Frauenforschung.

Auf dem DGfE-Kongress in Tübingen 1978 gründete sich dann der ‚Arbeitskreis Biographieforschung‘. Kann man sagen, dass das eine Art Initialzündung für die Biographieforschung und einen sich anschließenden Paradigmenwechsel war?

Der einleitende Satz zu dieser Frage ist meines Erachtens nicht ganz richtig. Der Arbeitskreis ist erst später gegründet worden. Doch 1978 fand in Tübingen eine Veranstaltung statt, die einen Prozess in Gang setzte, der am Ende zur Gründung der Kommission „Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung“ geführt hat.

Dieter Baacke und ich hatten für den Kongress eine Veranstaltung, eine Arbeitsgruppe angemeldet und dann geleitet mit dem Titel: „Wissenschaftliche Erschließung autobiographischer und literarischer Quellen für pädagogische Erkenntnis“. In dieser Veranstaltung sprachen Autorinnen und Autoren über ihre Beschäftigung und Forschungsarbeit mit autobiographischen Schriften, mit Tagebuchaufzeichnungen, mit Interviews, in denen ein Bildungsschicksal oder eine Lebensgeschichte thematisiert wird, mit Phantasiegeschichten von Kindern und mit päd-

agogisch bedeutsamen Geschichten aus der fiktiven Literatur. Diese Veranstaltung war gut besucht. Die Referate wurden in dem Sammelband „Aus Geschichten lernen" veröffentlicht. Dieses Buch fand große Beachtung in der Community und wurde nochmals neu aufgelegt. „Dieses Buch ist …", so hatten wir in der Einleitung geschrieben „der Versuch, der Pädagogik neue methodische Zugänge zu eröffnen und neues Terrain zu erobern". Die „neuen Zugänge", das waren in meiner Sicht die Äußerungen und Reflexionen des individuellen Subjekts zu seinen Erfahrungen und Erinnerungen – und das „neue Terrain", das waren die Lebensläufe und Lebensgeschichten, die biographischen Ereignisse und Bewegungen im Leben der einzelnen Menschen Also: Autobiographie und Biographie. Die Veranstaltung und das Buch waren offenbar ein Erfolg. Doch dass sie eine so nachhaltige Wirkung erzeugen sollten, das hat mich überrascht. Damit hatte ich nicht gerechnet.

In den folgenden Jahren veranstalten Dieter Baacke und ich mehrfach Arbeitsgruppen und Tagungen zur gleichen Thematik. Andere Autorinnen und Autoren, die an den Fragen und Erkenntnissen zur Autobiographie und Biographie interessiert waren und arbeiteten, meldeten sich zu Wort: Peter Alheit und Bettina Dausien aus Bremen, Winfried Marotzki zunächst aus Hamburg, später aus Magdeburg, Heinz-Hermann Krüger und Jutta Ecarius aus Halle, Imbke Behnken und Jürgen Zinnecker aus Siegen und Margret Kraul aus Koblenz, Ernst Cloer aus Hildesheim, Bruno Schonig und Inge Hansen-Schaberg sowie Ralf Bohnsack aus Berlin, Rainer Kokemohr und Hans-Christoph Koller aus Hamburg, Günther Bittner und Volker Fröhlich aus Würzburg, Barbara Friebertshäuser und Dieter Nittel sowie Jochen Kade aus Frankfurt und schließlich auch Erich Renner aus Erfurt. Mit ihnen allen kam ich nach und nach ins Gespräch. Die Biographieforschung in der Pädagogik begann sich zu formieren.

Doch bis es zu einer breiteren Unterstützung in der Zunft kam, hat es noch eine Weile gedauert. Erst 1994 auf dem DGfE-Kongress in Dortmund wurde die „Kommission für erziehungswissenschaftliche Biographieforschung" gegründet, und ein Jahr später erschien dann das Handbuch „Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung", herausgegeben von Heinz-Hermann Krüger und Winfried Marotzki. Damit war die Biographieforschung in der Erziehungswissenschaft angekommen. Damit war das Arbeiten an autobiographisch Äußerungen zu einer anerkannten Methode und die Beschäftigung mit biographischen Prozessen zu einem festen Inhalt in der Pädagogik geworden.

Zu Recht kann man im Rückblick auf die Veranstaltung 1978 in Tübingen von einer Initialzündung sprechen. Ob das auch schon ein Paradigmenwechsel war, wage ich zu bezweifeln. Davon würde ich erst sprechen, wenn die Erziehungswissenschaft zur Lernwissenschaft geworden ist.

Methode oder Theorie – Lebenslauf und Lebensgeschichte

Wie ist die Rezeption der Biographieforschung aus Ihrer Sicht weiter verlaufen nach dem Gründungsjahr der Kommission 1994?

Die Kommission war gegründet. Es gab jetzt offiziell anerkannt so etwas wie eine „erziehungswissenschaftliche Biographieforschung“. Aber was war das?

Was meint der Begriff „Biographie“? Einen Text, den Inhalt dieses Textes oder die Lebenswirklichkeit, auf den er sich bezieht? Einfach das Leben eines Menschen, das ganze oder nur ein bestimmter Aspekt? Das menschliche Leben allgemein oder das besondere Leben eines einzelnen Menschen, eines menschlichen Individuums? War ‚Biographie‘ ein Produkt – ein Werk oder eine Leistung – oder ein Prozess, fremdgesteuert oder selbstbestimmt? Und was meint Biographieforschung? Wie arbeitet sie, an welchem Material, mit welchen Methoden und zu welchem Zweck und Ziel? Was beabsichtigt sie aufzuklären oder zu bewirken? Viele offene Fragen, die auf unterschiedliche Weise beantwortet werden.

Doch die neu gegründete Kommission war zunächst mit einer eher vordergründigen Frage beschäftigt, auf die sie ziemlich rasch eine konkrete Antwort finden musste. Die DGfE hatte begonnen sich neu zu organisieren. Ihre Arbeitskreise und Kommissionen sollten in Sektionen zusammengefasst werden. Welcher Sektion sollte sich die Kommission „Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung“ zuordnen: der Sektion „Allgemeine Erziehungswissenschaft“ oder der Sektion „Forschungsmethoden“?

Diese Frage wurde im Vorstand der Kommission kontrovers diskutiert. Heinz-Hermann Krüger plädierte für „Forschungsmethoden“, ich für „Allgemeine Erziehungswissenschaft“. Für Heinz-Hermann war die Biographieforschung vorrangig eine neue Art Forschungsmethode. Die bereits in der Sektion „Forschungsmethoden“ vertretenen Kommissionen arbeiteten mit quantitativen Verfahren, mit Verfahren, in denen Zahlen und Berechnungen eine große Rolle spielen. Die Bio-

graphieforschung würden in ihr die qualitativen Verfahren repräsentieren, Verfahren, in denen Texte oder Bilder und ihre Interpretation maßgebend sind. Das wäre sicher eine gute Ergänzung gewesen. Im Unterschied zu Heinz-Hermann ging es mir darum, dass mit der Biographieforschung nicht nur eine neue methodisch Vorgehensweise gemeint war, sondern vor allem auch eine neue Sicht auf den Gegenstand und Inhalt der Erziehungswissenschaft, auf Erziehung, Bildung und Lernen.

Ich setzte mich zunächst mit meiner Auffassung durch. Die Kommission ordnete sich der Sektion „Allgemeine Erziehungswissenschaft" zu. Dennoch wurde diese Kontroverse später im Sinne von Heinz-Herrmann entschieden. Nach einigen Jahren ging die Kommission zwar nicht in die Sektion „Forschungsmethoden" über, aber sie beschloss sich umzubenennen: in „Qualitative Bildungs- und Biographieforschung". Dadurch wurde nicht nur die methodische Bedeutung der Biographieforschung ausdrücklich benannt und hervorgehoben. Zugleich wurde das Interesse an Biographie mit dem Interesse an Bildung verbunden und diesem letztlich untergeordnet. Damit büßte der Begriff „Biographie" seine eigensinnige Widerstands- und Sprengkraft gegenüber dem Ansinnen der Pädagogik ein.

Diese Auseinandersetzung über die Zuordnung zu einer Sektion und über die Benennung waren nicht maßgebend für die Arbeit in der Kommission und deren Ausrichtung. Beides hing vornehmlich vom Interesse der Mitglieder und der jeweiligen Vorsitzenden ab. Die einzelnen Kommissionen arbeiteten in der Sektion, der sie zugeordnet waren, relativ eigenständig und unabhängig. Dennoch war diese Kontroverse nicht unwichtig. In ihr traten eine Reihe von Gegensätzen in Erscheinung, die für das Verständnis der Biographieforschung in der Erziehungswissenschaft von großer Bedeutung sind.

Da ist zunächst der Gegensatz von Biographie und Bildung. Biographie ist vornehmlich etwas, das geschieht. Sie wird vom und im Individuum hervorgebracht und gestaltet, aber im Wesentlichen durch das, was diesem widerfährt. Auch Bildung kann diesen Charakter haben. Aber sie kann ebenso gut aufgefasst werden als etwas, das gemacht wird, um auf andere einzuwirken – in Bildungsveranstaltungen und Bildungsplänen. Im Selbstverständnis ist das Individuum selbst das Subjekt seiner Biographie, der Organisator seines Lebens. Doch in der Sicht der Pädagogik ist der Zu-Erziehende, das Kind, der Heranwachsende, der Schüler das Objekt pädagogisch Handelns. Das macht Biographie zu einem kontrastierenden und korrigierenden Gegenbegriff.

Der Begriff der Bildung ist in dieser Hinsicht schillernd. Er kann sowohl als ein Geschehen oder als ein Handeln erscheinen, sowohl auf der Seite des sich bildenden Subjekts wie auch auf der Seite des Bildung planenden und organisierenden pädagogischen Veranstalters. Weil aber Bildung auch auf derselben Seite und mit denselben Intentionen erscheinen kann wie Erziehung, ist der Begriff der Bildung im Sprachschatz der Pädagogik gut vertreten, während der Begriff der Biographie in ihm eher fast wie ein Fremdwort erscheint. Weil das so ist, habe ich mich derzeit gegen die doppelte Kennzeichnung entschieden.

Ein anderer Gegensatz, der in der Kontroverse um die Sektionszuordnung aufscheint, ist der Gegensatz von Methode und Theorie – genauer gesagt: es ist der Gegensatz zwischen der methodischen Ausnutzung von biographischem Material als Quelle und der Ausarbeitung einer Theorie der Biographie als Gegenstand. Soweit ich sehe, herrscht in der Biographieforschung ein Biographie-Verständnis vor, das Biographie vornehmlich als einen Zusammenhang ansieht, in dem sich ein Mensch über sein Leben, über das, was er in seinem Leben erlebt und erfahren hat, äußert und nachdenkt. Diese Äußerungen und Reflexionen enthalten wichtige Informationen über Vorgänge und Begebenheiten, an denen das Individuum maßgeblich beteiligt war. Der Forscher oder die Forscherin ist aber nicht so sehr an dem Individuum, das sich äußert, und an seiner Biographie interessiert, sondern an den Vorgängen und Begebenheiten, über die es sich äußert. Die Auswertung der Äußerungen richtet sich nicht auf die Lebensgeschichte des Individuums, sondern auf die Probleme und Themen, um die es in den erzählten oder beschriebenen Vorgängen und Begebenheiten geht. Die theoretischen Überlegungen, die sich an die Auswertung anschließen oder in die sie einmünden, betreffen nicht die Biographie. Sie werden bestimmt vom Forschungsprogramm oder vom Konzept der Wissenschaftsdisziplin, in das die Untersuchung eingebunden ist.

Ein weiterer Gegensatz ist der zwischen einer sozialwissenschaftlich ausgerichteten und einer geisteswissenschaftlich orientierten Biographieforschung. Diese beiden Ausrichtungen der Biographieforschung unterscheiden sich in ihren Themen und Vorgehensweisen. – Die sozialwissenschaftliche Biographieforschung befasst sich mit der Dynamik des sozialen Lebens und sozialer Institutionen und mit der Entwicklung der Gesellschaft. Da geht es um Bildungsgänge und Ausbildungswege, um Laufbahnen und Karrieren, um Aufstieg und Emanzipation, um Gruppenbildung und Parteinahme, um Berufswechsel und Kultur-

wandel, um Migration, Flucht und Vertreibung, um Reichwerden und Verarmen, um Mission und Bekehrung, um Revolution und Kriegseinsatz und viele andere soziale Bewegungen. Die Forscherinnen und Forscher haben ein Interesse an bestimmten sozialen Phänomenen und Problemen. Davon gehen sie aus. Sie beschäftigen sich nicht mit einzelnen Menschen, sondern mit Gruppen von Menschen, die einer gleichen Institution oder sozialen Formation angehören oder die sich der gleichen sozialen Bewegung angeschlossen haben oder dasselbe Schicksal erleiden. Sie wählen einzelne Personen aus, sie vergleichen ihre Aussagen und Aufzeichnungen Sie bilden Typen und identifizieren Verhaltens- und Verlaufsmuster. Die geisteswissenschaftliche Biographieforschung ist an der Dynamik des individuellen Lebens interessiert und an der Persona-Genese. Da geht es um Herkunft und „Kapital" im Sinne von Bourdieu, um Begabung und Interessen, um Erlebnisse und Erfahrungen, um Erinnerungen, Aussichten und Absichten, um das Treffen von Entscheidungen und um das Versäumen von Gelegenheiten, um Orientierung und Emotionalisierung, um Ängste und Hoffnungen, um Faulheit und Feigheit, um Liebe, Mitleid und Hass, um Begegnungen und Beziehungen, um Glücksfälle, Unfälle und Zufälle, um Jungsein und Altwerden, um Zweifel und Gewissheit, um Selbstbewusstsein und Glaubensgewissheit und vieles andere. Die Forscherinnen und Forscher sind an Biographien interessiert, an den Biographien einzelner Menschen, ohne schon genau zu wissen, was sie wissen wollen. Sie lassen sich von der Beschäftigung mit Lebensbeschreibungen und autobiographischen Äußerungen und Zeugnissen anregen. Sie greifen einzelne Ereignisse, Vorfälle oder Redewendungen auf und versuchen, ihre Bedeutung für den biographischen Prozess zu verstehen.

Hinter dem Gegensatz von sozialwissenschaftlicher und geisteswissenschaftliche Biographieforschung verbirgt sich noch ein weiter Gegensatz, der für unser Verständnis von Biographie von großer Bedeutung ist. Das ist der Gegensatz von Lebenslauf und Lebensgeschichte. Bei diesem Gegensatz handelt es sich nicht nur um zwei unterschiedliche Sichtweisen auf die Biographie – die sozialwissenschaftliche und die geisteswissenschaftliche bzw. die gesellschaftliche und die persönliche , sondern auch um zwei unterschiedliche Formen von Biographie, um zwei unterschiedliche biographische Prozesse mit unterschiedlichen Prozessstrukturen, Verläufen und Resultaten. Beim Lebenslauf geht es darum, dass der einzelne Mensch, der bei seiner Geburt zunächst nur als ein Lebewesen auf die Welt kommt ohne einen Namen, ohne besondere Fähigkeiten, ohne Verantwortung und Verpflichtun-

gen und abhängig von der Versorgung durch seine Eltern, im Verlauf seines Lebens einen Namen bekommt, verschiedene Fähigkeiten erwirbt, einen Platz in der Gesellschaft findet, an dem er existieren kann, sich selbst versorgen, Aufgaben übernehmen und mitwirken an der Fortentwicklung der Menschheit. Schleiermacher nannte das „Tüchtigmachen für die Gemeinschaft“. Bei der Lebensgeschichte geht es darum, dass der einzelne Mensch sich selbst findet, dass er lernt mit den Wechselfällen des Lebens zurecht zu kommen, sich zu freuen und zu trauern, sich anderen Menschen zuzuwenden, zu begehren und zu lieben, sich zu engagieren und ein Ziel zu verfolgen, zu kämpfen und Frieden zu schließen, zu träumen, zu wünschen und zu hoffen, nicht zu verzweifeln und sich zu mögen. Schleiermacher nannte das „Entwickeln einer Eigentümlichkeit“.

Biographie und Evolution

Sie haben an anderer Stelle erwähnt, dass eine Weiterentwicklung darin bestehen könnte, den Bezug auf die Evolution in einer Geschichte der Biographieforschung herzustellen. Wenn Sie eine solche Geschichte der Biographieforschung schreiben würden, wie sähe die aus?

Bevor ich beginnen würde, eine solche Geschichte der Biographieforschung zu schreiben – es ist sehr fraglich, ob mir dazu noch die notwendige Zeit bleibt – wäre es wichtig, erst einmal die Geschichte der Biographie zu schreiben. Wir müssten zur Kenntnis nehmen, dass die Form des menschlichen Lebens, die wir „Biographie“ nennen, eine Geschichte hat und dass sich diese Form im Verlauf dieser Geschichte verändert.

Der Begriff der Biographie meint nicht nur eine besondere Form, das individuelle menschliche Leben zu gestalten. Er bezeichnet zugleich auch den Prozess dieser Formung. Ich nenne diesen Prozess „Biographisierung“. Damit ist zunächst ein Prozess gemeint, der sich im einzelnen Menschen vollzieht. Das ist der Prozess, in dem das Leben eines Menschen eine wahrnehmbare und erzählbare, einmalige und besondere Gestalt und Geschichte annimmt, in dem das menschliche Individuum zu seiner „Biographie“ kommt. Ich nenne das die „individuelle oder persönliche Biographisierung“.

Ich gehe davon aus, dass dieser Prozess nicht schon immer und vom Beginn des Menschseins an mit dem Leben der Menschen verbunden war. Dieser Prozess ist erst nach und nach im Verlauf der Mensch-

heitsgeschichte in Erscheinung getreten. Er ist eine Errungenschaft der soziokulturellen Evolution Das ist eine Errungenschaft, die das Leben des Menschen von dem der Tiere unterscheidet. Auch das Leben der Tiere, insbesondere das der höher entwickelten Tiere, deren Leben mit dem der Menschen vergleichbar ist, verändert sich in seinem Verlauf – bei den verschiedenen Tierarten in unterschiedlicher Weise. Aber die Art und Abfolge dieser Veränderungen – Geburt, Aufzucht, Fortpflanzung, Altern und Tod – ihr Zeitpunkt und ihre Dauer sind für alle Tiere einer Art ungefähr dieselben, variierend nach Umwelt und Lebensbedingungen, aber doch prinzipiell dieselben. Biologen sprechen von „Lebensverlaufsformen", aber noch nicht von „Biographie". „Lebensverlaufsformen" sind artspezifisch; „Biographien" sind spezifisch für jedes Individuum.

Ein Leben im Hinblick auf eine Biographie ist auch für Menschen nicht selbstverständlich. Ich gehe davon aus, dass auch in der Frühzeit der Menschheit – also mehrere tausend Jahre lang – die Menschen nicht anders gelebt haben als die höher entwickelten Tiere, also ohne Biographie. Erst im Fortgang ihrer Geschichte haben Menschen damit begonnen ihr Leben biographisch zu gestalten, diese Lebensweise zu verbreiten und weiter voranzutreiben. Dieser historische Prozess ist das, was ich im Unterschied zur „individuellen oder persönlichen Biograhisierung" die „kollektive oder historische Biogaphisierung" nenne.

Wann setzt dieser Prozess in der Geschichte der Menschheit ein? Diese Frage ist schwer zu beantworten, weil wir aus den Anfängen der Menschheit und ihrer Frühzeit keine schriftlichen Zeugnisse besitzen, keine Lebensbeschreibungen und andere schriftlichen Zeugnisse. Die mündlichen Erzählungen, in denen die Erinnerung und Reflexion biographische Prozesse zuerst zum Ausdruck kommt, sind nicht überliefert. Aber auch in den folgenden Jahrhunderten sind die schriftlichen Zeugnisse zunächst noch spärlich. Dann beginnen sie sie sich zu häufen, wie Georg Misch in seiner mehrbändigen Geschichte der Autobiographie nachweist.

Das, was wir so Biographie nennen und auch die Dokumentation dieses Prozesses, setzt eigentlich erst deutlich erkennbar mit der Mobilisierung der ständischen Gesellschaft ein. Wenn man die frühen Autobiographien betrachtet, dann sind das Geschichten von mobilen Bewegungen und von Übergängen in und zwischen verschiedenen Lebenswelten und Lebensweisen. Es ist eine Erweiterung der Möglichkeiten auf unterschiedliche Weise zu leben, eine Erweiterung der Entwicklungsräume. Die Öffnung findet eigentlich erst im Zeitalter der

Reformation, der Entdeckung, der beginnenden Arbeitsteilung statt und mündet zunächst in einer Ausdifferenzierung in Berufe. Ein gutes Beispiel, an dem man das in der Literatur nachvollziehen kann, ist die autobiographische Geschichte von Thomas Platter, der als Ziegenhirt zunächst aufwächst und dann diese ständische Zuordnung durchbricht und sich über viele Wege hin zum Gelehrten entwickelt.

Ich denke, es ist ein wachsendes Problem, wie man heute das eigene Leben organisiert, bei dem man nicht vorhersehen kann, welche Richtung es haben wird und wohin es führt. Der Anspruch an die biographischen Entscheidungen wächst. Biographie ist zunehmend eine Bewegung in bewegten Räumen und der Gesamtraum ist in Bewegung im Sinne einer Evolution der Menschheit und damit gewinnt Biographie und das Wissen über biographische Prozesse eine immer größere Bedeutung.

Ausblicke

Gibt es etwas, das Sie derzeit bewegt mit Blick auf die aktuelle Biographieforschung?

Ich hatte längere Zeit nicht die Möglichkeit, mich mit Biographie und Biographieforschung zu befassen und überhaupt wissenschaftlich tätig zu werden. So habe ich den Überblick verloren. Inzwischen ist viel Neues in diesem Bereich veröffentlicht worden, ohne dass ich es zur Kenntnis nehmen konnte. Dennoch glaube ich, dass immer noch so etwas wie eine umfassende Theorie der Biographe aussteht bzw. dass wichtige Fragen und Aspekte einer solchen Theorie noch ungeklärt sind. Es ist vor allem der Prozesscharakter der Biographie, der weiterer Aufklärung bedarf. Da sind noch viele Fragen offen: Wann beginnt der historische Prozess der Biographisierung? Welches sind die Voraussetzungen und die ersten Anzeichen und Zeugnisse? Und wie geht es dann weiter? Und: Wie verläuft der individuelle, der persönliche Prozess der Biographisierung? Welches sind die ersten biographisch relevanten Erfahrungen, die wir machen? Und welches sind die wichtigsten Entscheidungen und Wendepunkte in der Ausformung einer Biographie? Es wird immer schwieriger, die richtigen Entscheidungen zu treffen und wer kann uns dabei beraten? Und: Wie kommt eine individuelle Biographie zu ihrem Ende? Wir werden immer älter. Wie gehen wir mit dem Älterwerden um, und wie bereiten wir uns auf das Ende vor? Das sind so Fragen, die mich beschäftigen.

Ich habe indessen auch festgestellt, dass es außerhalb von Biographieforschung und Wissenschaft eine erstaunlich vielseitige und zunehmend wachsende Beschäftigung mit Biographien und mit biographiebezogenen Themen gibt. So findet man zum Beispiel in einer großen Zeitung wie „DIE ZEIT“ viele Artikel, die sich mit Biographie oder mit einzelnen Biographien befassen oder sogar regelmäßig wiederkehrende Sparten wie zum Beispiel „Etwas bewegt…“, „Ich hatte einen Traum“ oder „Was das Leben reich macht“. Es würde sich lohnen diese Serien systematisch auszuwerten.

Wenn ich außerdem einen Literaturhinweis geben darf: Wenn man etwas über Biographien wissen will, ohne sich zu viel Mühe machen zu müssen zu forschen, dann muss man Edgar Lee Masters „Die Toten von Spoon River“ lesen. Das sind zweihundert ausgedachte Geschichten aus dem Grab erzählt, in denen die Geschichte einer Kleinstadt im mittleren Westen der Vereinigten Staaten aus den Perspektiven aller ihrer Bewohner erzählt wird. Und jede Geschichte hat in sich irgendwie einen Kern und jede zeigt irgendwie, was menschliches Leben ist.

In die Zukunft gerichtet, finde ich auch den Gedanken spannend, inwiefern man Robotern eine Biographie zumuten kann. Sind Roboter biographiefähig? Man spricht von künstlicher Intelligenz; sie können lernen. Werden sie also auch irgendwann eine Biographie entwickeln? Aber dann würde sich auch die Frage nach ihrer Bildung und Erziehung stellen und das ist wahrscheinlich absurd. Dann würde ich doch eher sagen: Gerade die Beschäftigung mit dem Phänomen der Biographie ist eine Garantie dafür, dass wir uns als Menschen nicht gänzlich abhandenkommen. Solange wir Menschen Biographien haben und mit Biographien beschäftigt sind, so lange werden wir noch ganz menschlich bleiben.

Das ist ein schönes Schlusswort. Herzlichen Dank für das Gespräch, Herr Schulze.

Das Interview wurde im April 2018 in Bielefeld geführt.

Von der Pädagogik im Lichte von Lebens- und Lerngeschichten zur Qualitativen Bildungs- und Biographieforschung: eine Fortschrittsgeschichte?[1]

Margret Kraul

1 Einleitung

Ja, „wo fängt das eigentlich an?“ (T.S., II: 1, Z. 1) Diese Frage durchzieht das Interview mit Theodor Schulze, dem Nestor pädagogischer Biographieforschung, das im Vorfeld dieser Tagung und als Vorbereitung auf diesen Eingangsvortrag mit ihm geführt wurde.[2] War es 1978 in Tübingen und ein Jahr später mit dem bahnbrechenden Band: „Aus Geschichten lernen?“ Oder schon in den 50er Jahren, als Theodor Schulze in einem Arbeitskreis Pädagogik, in dem sich die Assistenten der damaligen Ordinarien trafen (später selbst alle erlauchte Ordinarien), ein Referat hält über die „Bedeutung der Autobiographie für die Erziehungswissenschaft“, mit dem er allerdings in diesem Kreis kaum auf große Resonanz stößt? (vgl. T.S., I: 16f.) Oder noch viel eher: etwa mit Johann Karl Wezel, einem Dichter und Pädagogen im Kreis der Philanthropen, der mithilfe von „Erziehungsgeschichten“, die auf Beobachtung beruhen sollten, „der Erziehungskunst mehr Vollkommenheit“ (Wezel 1778/79: 34; zum Folgenden auch Kraul 1998) verschaffen und auf diese Weise die Pädagogik als eine Erfahrungswissenschaft konstituieren wollte? Dabei stand für ihn und seine Zeitgenossen weniger das Subjekt im Vordergrund als vielmehr der Versuch, aus Erziehungsgeschichten belegbare Aussagen und gesicherte Regeln abzu-

---

1 Bei dem Beitrag handelt es sich um eine leicht überarbeitete Fassung meines Vortrags auf der Jahrestagung der Kommission „Qualitative Bildungs- und Biographieforschung“ mit dem Thema: „Aufbrüche, Umbrüche, Abbrüche. Qualitative Bildungs- und Biographieforschung zwischen 1978 und 2018.“

2 Das Interview mit Theodor Schulze wurde am 26. April 2018 von Christine Demmer und mir im Haus von Theodor Schulze geführt. Die Transkription besorgte dankenswerterweise Robert Kreitz. Bei der Zitation steht die römische Ziffer nach dem Kürzel „T.S.“ für das Aufnahmeband, danach folgt die Seitenzahl des Transkripts und bei wörtlichen Zitaten die Zeilenzahl.

leiten.[3] Das qualitative Material, weitgehend aus Beobachtungen entstanden, sollte Überprüfungen unterzogen und mit immer weiteren Geschichten verifiziert oder falsifiziert, also empirisch gesättigt werden. Dabei waren sich die Protagonisten[4] der Vorläufigkeit ihres Ansatzes durchaus bewusst: Die Erziehungskunst „kann noch lange Zeit nichts, als Sammlung einzelner Erfahrungen seyn, aus welchen wir zuweilen ein allgemeines Regelchen abstrahiren, in das Register eintragen, und wohlbedächtig abwarten, ob nicht über lang oder kurz eine entgegengesetzte Erfahrung ihm seine Allgemeinheit wieder raubt" (Wezel 1778/79: 23). Trotz dieser Skepsis blieb der Wunsch nach einer Systematisierung von Erziehung über Geschichten und Beobachtungen bestehen, ein immenses Vorhaben, von Ernst Christian Trapp sogar ausgeweitet zur Evaluation von Erziehungsinstitutionen einschließlich der Universitäten, mit dem Ziel der Verbesserung der Gesellschaft oder gar der Menschheit, wie es damals hieß – vergleichbar allenfalls mit den Bildungsprogrammen der 60er und frühen 70er Jahre des vorigen Jahrhunderts, die mit umfassenden Hoffnungen belegt gewesen sind.

In die Zeit der 1960er und 70er Jahre fällt auch die unmittelbare Geschichte der Kommission „Qualitative Bildungs- und Biographieforschung". Bei der Darstellung lasse ich mich von dem biographischen Interview mit Theodor Schulze leiten, ein, wie mir scheint, legitimes Vorgehen, wenn es um die Geschichte der Kommission Bildungs- und Biographieforschung geht, und gleichsam als Randbemerkung kann ich hinzufügen, dass mir beim Schreiben deutlich geworden ist, wie sehr diese Geschichte auch mit meiner eigenen wissenschaftlichen Biographie verknüpft ist. Der erste Teil meiner Ausführungen wird die Aufbrüche und Anfänge der Biographieforschung im Kontext jener ersten Sitzung auf dem 6. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 1978 in Tübingen behandeln. In einem zweiten Teil werde ich anhand von Publikationen und Tagungen die Ausdifferenzierung und Institutionalisierung der pädagogischen Biographieforschung sowie ihre Erweiterung zur qualitativen Bildungsforschung betrachten. Abschließend versuche ich – noch einmal mit Rekurs auf

---

3 Vgl. Kersting 1992: 219f.: Es geht nicht um das Individuum, sondern um die „Klassifikation des Verhaltenstypus", die „systematische[] Vermessung der menschlichen Kräfte und Triebe".

4 Neben Wezel (1778/79) auch Trapp (1780) und Moritz (1782/1996).

Theodor Schulze – den Blick auf möglicherweise weiterhin bestehende Desiderata zu lenken.

2 Aufbruch und Anfänge

2.1 Biographische Biographieforschung: Theodor Schulze

Ja, „wo fängt das eigentlich an?“ (T.S., II: 1, Z. 1) Theodor Schulze nimmt diese Frage aus unterschiedlichen Blickwinkeln auf. Da sind zum einen seine grundlegenden Überlegungen zu der Frage, von wann an man überhaupt von einer Biographie sprechen kann. Aus evolutionstheoretischer Sicht, so Schulze, sei das Phänomen der Biographie an eine bestimmte Entwicklungsstufe der Menschheit gebunden: Solange die Existenz der Menschen von dem Kreislauf von Aufwachsen, Versorgung, Reproduktion und Beendigung des Lebens bestimmt werde, sei noch nicht von einer Biographie zu sprechen. Erst im Zuge der Arbeitsteilung, die mit dem Ackerbau eingesetzt und zur Einbindung in Stände geführt habe, sei die Entfaltung von Biographie vorangetrieben worden. Die, wenn auch begrenzte, Mobilität in der ständischen Gesellschaft habe eine Erweiterung der Lebensmöglichkeiten mit sich gebracht und biographische Entscheidungen gefordert. Für eine solche biographische Entfaltung seien Lernprozesse notwendig gewesen. Thomas Platter, der im 16. Jahrhundert in einer der ersten im deutschen Sprachraum überlieferten Autobiographien seinen Aufstieg vom Hirtenbüblein aus dem Wallis zum angesehenen Basler Schuldirektor beschreibt (vgl. Fechter 1840), sei das beste Beispiel dafür (vgl. T.S., II: 1f.).

Schon dieser Rückgriff zeigt, in welch enger Beziehung bei Theodor Schulze Lebensgeschichten und Lernen zueinander stehen. Sinnfällig wird das vor allem an seiner eigenen Biographie, auf die er als Antwort auf die Frage nach Prägungen und Forschungsinteressen, die für seine Hinwendung zur Biographieforschung entscheidend gewesen seien, immer wieder rekurriert. Er erzählt die Geschichte eines Jungen, der Ritterdramen liest und schreibt, für den Märchen Reisebeschreibungen in die Zeit und in die Vielfalt des menschlichen Lebens sind und der die Sammlungen von Biographien und Geschichtserzählungen, die er in der Bibliothek seines Vaters, eines Geschichtslehrers, vorfindet, verschlingt. In seiner Erinnerung inszeniert sich Theodor Schulze als einen Wissbegierigen, als Lerner, der sich sein Leben als Dramatiker, Schriftsteller oder Schauspieler vorstellt (vgl. T.S., I: 5f.). Es sind erste

sozialisatorische Prägungen und die Lust an Geschichten, also biographische Elemente, die ihn zur Beschäftigung mit Biographien führen.

Ein Weiteres kommt in der Lebensgeschichte von Schulze hinzu und führt ihn in seine spätere Richtung: statt Phantasie und Literatur ist es die konkrete Lebenssituation. Die Realität hatte Schulzes biographischen Entwurf als Künstler eingeholt. So schien ihm die künstlerische Laufbahn dann offensichtlich doch etwas zu ambitiös und nicht hinreichend umsetzbar zu sein. Verstärkt worden mögen seine Zweifel sein – „ich war von Natur aus aber eher etwas schüchtern oder auch ein bisschen feige" (T. S., I: 6, Z. 21f.) – durch wohlmeinende Argumente und Beratungen seines einer Lehrerdynastie entstammenden Vaters: Auch als Lehrer, so der Vater, könne der Sohn Theaterinszenierungen mit seinen Schülern machen. Und so meldet sich Theodor Schulze in Göttingen bei Herman Nohl, zu dem es auch familiäre Beziehungen gab, zum Studium an, mit Deutsch und Geschichte in den Nebenfächern und Pädagogik im Hauptfach, und das, obwohl er seit seiner Funktion als fünfzehn- oder sechzehnjähriger „Lagermannschaftsführer" (T. S., I: 9, Z. 29) bei einer Kinderlandverschickung ein etwas gebrochenes Verhältnis zur Erziehung und zur Pädagogik hat. Die Reflexion über das Erziehen führt ihn *zum Lernen* als Grundlage aller Pädagogik, und das kommt ihm, dem „geborenen Lerner" (ebd., Z. 40), sehr entgegen. Über das Lernen, das sich lebenslang vollzieht, gerät die Biographie erneut in seinen Blick, dieses Mal als Gegenstand wissenschaftlicher Auseinandersetzung.

Auch als Hochschullehrer bedient sich Theodor Schulze des biographischen Zugangs. Als sich für ihn als neu berufener Professor an der Pädagogischen Hochschule Flensburg die Frage stellt, was er den Studierenden des Lehramts über Allgemeine Pädagogik erzählen soll, findet er die Lösung in der Verbindung von Biographien und Lerngeschichten und konzipiert eine Vorlesung zu Pionieren und Außenseitern in der Pädagogik. Alle Auserwählten, von Tolstoi über Bernfeld hin zu Lietz und Geheeb, waren ihrerseits Verfasser einer Autobiographie, in der sie ihre pädagogische Praxis niedergelegt hatten; sie waren „Lehrer" (T. S., I: 12, Z. 37), die ihre Lebenserfahrungen in pädagogische Handlungsmuster umgesetzt hatten. Ihre Schriften waren Biographien „von pädagogische[n] Erfinder[n]" (ebd., Z. 42), die aus ihrer Lebensgeschichte und ihrer Lebenserfahrung heraus Ideen der Vermittlung an die nachwachsende Generation entwickelt hatten (vgl. T. S., I: 13, Z. 1–3); für Schulze ein Beleg für sein Anliegen, Lernprozes-

se aus Autobiographien herauszufiltern und für die Allgemeine Pädagogik fruchtbar zu machen.

Dieser enge Konnex zwischen Lebens- und Lerngeschichten prägt auch Schulzes weitere wissenschaftliche Laufbahn auf seiner Professur in Bielefeld. Lernen gilt ihm als Prozess der Erschließung von Horizonten, und ein geeignetes Medium, um diesen Prozess zu erkennen, sind (Auto-)Biographien. Das führt ihn im Jahr 1978, gemeinsam mit Dieter Baacke, dazu, auf dem 6. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in Tübingen eine Arbeitsgruppe mit dem Titel: „Autobiographische und literarische Zeugnisse als Quellen erziehungswissenschaftlicher Forschung und Handlungsorientierung" zu initiieren.

2.2 Wissenschaftsgeschichtliche Traditionen und lebensweltliches Umfeld

Die Arbeit mit Biographien steht in enger Verbindung zu geistes- und sozialwissenschaftlichen Traditionen: phänomenologisch und geisteswissenschaftlich inspirierten Lebensweltanalysen auf der einen[5] und der Chicago-School auf der anderen Seite. Während Charlotte Bühler (1922–1937, 1932) und Siegfried Bernfeld (1909–1930/2011) Daten, wie Tagebuchaufzeichnungen, für eine kollektivbiographisch angelegte Jugendforschung nutzen, haben geisteswissenschaftlich und phänomenologisch arbeitende Pädagogen wie Werner Loch (1979) und Jürgen Henningsen (1962 und 1981) das Leben des einzelnen Menschen und die enge Verbindung zwischen dessen (Auto-)Biographie, seinen Lernerfahrungen und seiner Bildung im Blick. Theodor Schulze steht mit diesen beiden Weggefährten schon seit den 1950er Jahren in dem erwähnten Arbeitskreis Pädagogik im Austausch; sie gehörten von Beginn an zu seinen Unterstützern. Allen dreien gemeinsam ist der Bezug auf die (Auto-)Biographie. Für Henningsen wird dabei der Begriff der Bildung zur Schlüsselkategorie: „Bildung ist [...] die das gelebte Leben erst ermöglichende Selbstvergewisserung in der Sprache, deren notwendige Konsequenz die Autobiographie ist" (Henningsen 1962: 453); die Autobiographie sei „sprachlich gestaltetes Bildungsschicksal" (ebd.: 451), leiste „die geistige Formung des eigenen Lebenslaufs" (ebd.: 454) der Schreibenden, aber auch der Leser*innen, die ihrerseits

5 In der Pädagogik reicht die Linie von Wilhelm Dilthey (1910/1964) über Georg Misch (1949, 1969) bis hin zu Werner Loch (1979) und Jürgen Henningsen (1962, 1981).

durch die Darstellung gebildet werden. Theodor Schulze greift den Zugang auf, über (Auto-)Biographien zu dem Eigentlichen der Erziehung vorzudringen, setzt jedoch an die Stelle des in der Tradition geisteswissenschaftlicher Pädagogik stehenden Bildungsbegriffs einen weiten umfassenden Lernbegriff.

Neben der pädagogischen Traditionslinie finden sich in der Soziologie und in der Geschichtswissenschaft dieser Zeit biographische Zugänge. So sieht Erika M. Hoerning (1980) aus soziologischer Perspektive in der Verwendung biographischen Materials die Möglichkeit, „die Lücken zu füllen, die bei der [...] Erhebung von Datenwissen entstanden sind" (Hoerning 1980: 677).[6] Auch für Martin Kohli, der von der biographischen Methode erwartet, dass sie einen „methodischen Zugang zu sozialem Leben" (Kohli 1981: 273) ermöglicht, die „Eigenperspektive der handelnden Subjekte thematisiert" (ebd.) und „die historische Dimension berücksichtigt" (ebd.), ist die Biographieforschung konstitutiv für die Soziologie des Lebenslaufs. Bei aller Berücksichtigung der Eigenperspektive der handelnden Subjekte bleibt der Einzelne hier aber immer Vertreter einer Gruppe; Lebensgeschichten werden kohortenspezifisch aufgegriffen. Eine ähnliche Sicht zeigt sich auch bei Historikern, denen sich über Lebensgeschichten der Zugriff auf „Alltagsgeschichte – Geschichte ‚von innen' und ‚von unten'"[7] eröffnen sollte. Lutz Niethammer (1980) ist vermutlich derjenige, der diesen Ansatz am prominentesten weiterverfolgt und dabei auch die Oral History einbezogen und für die Zunft der Historiker*innen gleichsam salonfähig gemacht hat.

Aber neben den wissenschaftsgeschichtlichen Zugängen kommt ein Weiteres hinzu, das die Beschäftigung mit (Auto-)Biographien vorantreibt: ein Lebensgefühl, das angesichts wirtschaftlicher Krisenerfahrungen und des Rüstungswettlaufs in den 70er Jahren, angesichts der „Kritik an der sog. Pathologie des Fortschritts" und der Wahrnehmung

6 Das erhobene Material solle und könne einen Beitrag leisten zu einer „‚angemessenen soziologischen Deskription', zu einem ‚hermeneutischen Verstehen' und zur ‚Hypothesen- und Theoriebildung'" (Hoerning 1980: 678; vgl. dazu Hopf 1979: 16–25).

7 Das war das Thema einer Podiumsdiskussion auf dem 35. Historikertag in Berlin, der unter dem Generalthema: „Lebensverhältnisse, Mentalitäten und Handlungsformen" stand. Teilnehmer waren Lutz Niethammer, Jochen Martin, David Sabean, Dieter Groh, Wolfgang Mommsen und Hans-Ulrich Wehler. Angaben nach einer maschinenschriftlichen Vorlage von Hans-Ulrich Wehler für das Colloquium Kocka/Wehler an der Universität Bielefeld im Wintersemester 1984/85; 1984: Vorbemerkung.

einer „Überwältigung durch Rationalisierungsschübe“ in einer Welt anonymer „Mammutorganisationen“ sowie der Sorge vor den „Exzessen der Sozialdisziplinierung“ von der Suche nach dem Subjekt bestimmt ist (vgl. Wehler 1984: 2).[8] Zahlreiche Autobiographien, die in jener Zeit in der Belletristik entstehen, bezeugen diese Suche nach dem Selbst.

Auch im Wissenschaftsbetrieb zeigt sich der Trend zum Subjekt. So habe sich, wie Wehler als Begründung für die Hinwendung der Geschichtswissenschaft zu Alltagsgeschichte und Oral History anführt, eine Enttäuschung über die mangelnde Leistung großer Theoriesysteme wie den Neo-Marxismus, aber wohl auch die Systemtheorie breit gemacht (vgl. ebd.: 2f.). In der Erziehungswissenschaft benennt Dieter Baacke die soziologische Rollentheorie mit dem Parsonsschen Funktionalismus sowie die historisch-materialistisch orientierten Verallgemeinerungen als Auslöser für das Bestreben, dem Subjekt wieder einen größeren Stellenwert zuzubilligen. Das Subjekt zu befragen, seine Geschichte, seine Verarbeitungsmechanismen und seine Deutungsmuster für Erziehung und Bildung fruchtbar zu machen, sei Aufgabe der Erziehungswissenschaft (vgl. Baacke 1983: 300f.).

Unzufriedenheit und Besorgnis, die ihre Ursachen offensichtlich in der politischen und gesellschaftlichen, aber wohl auch in der wissenschaftsgeschichtlichen Situation haben, finden damit ihren Niederschlag in einem Rückgriff auf das Subjekt. Zugleich aber wird vor einer allgemeinen Hypostasierung subjektiver Betroffenheiten gewarnt. So fragt der Soziologe Friedhelm Kröll (1981: 182), ob nicht „im Zuge der Überwindung des Objektivismus das Objektive zu Tode subjektiviert“ werde, und stellt damit jene Form des biographiebezogenen Ansatzes, in dem sich „die individuelle Subjektivität wesentlich leidensparadigmatisch als ‚Erlebniskapsel‘“ (ebd.: 186) inszeniert, in Frage.

Bei aller Kritik aber an dem biographischen Hype innerhalb der einzelnen Disziplinen bleibt festzuhalten, dass mit der biographischen Forschung eine Komponente bedient wird, die nicht nur teils verschüttete wissenschaftliche Traditionen wie die der Phänomenologie wieder aufgreift, sondern auch der damaligen Mentalität entspricht, die der

8 Wehlers Zeitdiagnose führt ihn zugleich zu einer method(olog)ischen Polemik gegen die Alltagsgeschichte, für die er – speziell für die Geschichtswissenschaft – noch hinzufügt, dass man offensichtlich glaube, über Alltagsgeschichte eine Absetzung von der Strukturgeschichte, wie sie von den „Arrivierten“ – auch Wehler selbst – betrieben wird, zu erreichen. Und nicht zuletzt hätten, so Wehler, die Verlage aus kommerziellen Gründen den biographischen Trend aufgegriffen (vgl. Wehler 1984: 3).

Subjektivität – auch und gerade der gebrochenen Subjektivität – zunehmend Aufmerksamkeit widmet: „auf der Suche nach einer Lebensorientierung, die sich an authentischen Niederschriften vorantasten will“ (Lorenzer 1981: 170). Das ist die Situation, in der es zu jener ersten Sitzung der Tübinger Arbeitsgruppe kam.

2.3 Initialzündung

Es ist die „Neue Sammlung“, die der Erziehungswissenschaft eine Plattform für neue Entwicklungen und Trends bietet und dabei auch die Biographieforschung zu Wort kommen lässt[9]: Luise Wagner-Winterhager kommentiert an dieser Stelle die Sitzung der Tübinger Arbeitsgruppe. Ihren Beitrag überschreibt sie sinnigerweise mit „Dichtung und Wahrheit“ und beginnt ihn mit dem sprechenden Satz: „Wohl kaum ein literarisches Genre erfreut sich derzeit so großer Beliebtheit wie die Autobiographie. Das trifft ebenso zu auf die eher trivialen Selbstdarstellungsunternehmungen in die Jahre kommender Leinwandstars wie auch auf die zahlreichen literarischen Versuche, die eigene Autobiographie als verstörte und wiedergewonnene Identität rückblickend zu bearbeiten“ (Wagner-Winterhager 1978: 317). Die große Beliebtheit traf auch auf jene Sitzung zu, die sich mit „‚autobiographischen Schriften, literarischen Darstellungen von persönlichen Erfahrungen und narrativen Interviews‘ beschäftigen“ sollte, von denen man sich versprach, dass sie „‚allzu einfache pädagogische Folgerungen zu irritieren‘ vermöchten“ (ebd.).[10] Angesichts gescheiterter Reformprogramme, verhinderter Gesamtschulen, überfüllter Schulklassen, beschäftigungslo-

9 In der Soziologie wurde „Das Argument“ zu einem viel genutzten Publikationsorgan für die Biograhieforschung.

10 Referent*innen waren Theodor Schulze, der sich mit der wissenschaftlichen Erschließung autobiographischer Quellen für die pädagogische Erkenntnis beschäftigte, Dieter Baacke, der auf theoretische und methodische Probleme bei der Erschließung von Geschichten abhob, Alfred Lorenzer, der die subjektive Struktur aus Lebensläufen unter Einbeziehung des gesellschaftlich Objektiven herausarbeitete, Günter Bittner, der sich mit der psychoanalytischen Dimension biographischer Erzählungen befasste, Eckard Dittrich und Juliane Dittrich-Jacobi, die in Autobiographien eine Quelle für die Sozialgeschichte der Erziehung sahen, Peter Gestettner, der Hinweise für eine kritische Re-Interpretation von entwicklungspsychologischen Tagebuchaufzeichnungen gab, Marianne Kieper, die ein Interpretationsschema für die Auswertung autobiographischer Interviews vorlegte, und Thomas Heinze und Hans-W. Klusemann (1979), die anhand einer Lebensweltanalyse von Fernstudenten theoretische und methodenpraktische Probleme reflektierten.

ser Wissenschaftler, kurz: des Debakels emanzipatorischer Bildungspolitik erhoffte man sich hier die „Rückkehr zu den ‚eigentlichen' Fragen der Pädagogik" (ebd.: 318).

Die vorgetragenen Beiträge bildeten das breite Spektrum an Interessen, aber auch an Zugängen und Genres ab: von Psychoanalytikern, die die Selbstdarstellung von Patient*innen als Anlass für Interventionen wählen, über Pädagog*innen, die autobiographische Selbstdeutungen unter dem Aspekt von Lerngeschichten und Identitätsentwicklungen betrachten und denen, wie Dieter Baacke, das „‚Verstehen'" als genuin „‚pädagogische Tätigkeit'" (Wagner-Winterhager 1978: 321) gilt, bis hin zu sozialwissenschaftlich und historisch arbeitenden Erziehungswissenschaftler*innen, für die (Auto-)Biographien Quellen zu Sozial- und Mentalitätsgeschichte sind. Die Unterschiede zwischen den einzelnen Genres seien, wie Luise Wagner-Winterhager konstatiert, zwar benannt, aber nicht hinreichend reflektiert worden; diesen kommunikativen Rahmen, innerhalb dessen die einzelnen Ego-Dokumente generiert worden sind, habe man ausgespart. Aber deutlich geworden sei das Widerständige des Subjekts gegenüber pädagogischen Intentionen, das Autobiographien innewohne. Katharina Rutschky greift diese Widerständigkeit später auf (vgl. Rutschky 1983). Doch zuvor finden die Beiträge der Arbeitsgruppe ihren Niederschlag in dem Band: „Aus Geschichten lernen" (Baacke/Schulze 1979), der die pädagogische Biographieforschung auch über die Grenzen des Tübinger Kongresses hinausträgt und gleichsam zur Initialzündung wird.

Die Fortsetzung folgt – ohne Beteiligung der Psychoanalytiker – vier Jahre später auf dem DGfE-Kongress in Regensburg.[11] Erneut kommentiert Luise Wagner-Winterhager in der Neuen Sammlung. Ihren Beitrag überschreibt sie dieses Mal mit „Pädagogische Phantasie durch Empathie" (1982) und weist damit Dieter Baackes Beitrag: „Normalbiographie, Empathie und pädagogische Phantasie" besondere Aufmerksamkeit zu. Erneut geht es um Autobiographien als „‚Lerngeschichten von Individuen'" und deren Würdigung in ihrer „‚Einmaligkeit'". Es gelte, so Baacke unter offenkundiger Zustimmung der Rezensentin, mit Phantasie und Empathie für die Erzählenden „die

11 Beiträge des 8. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft sind als 18. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik (Benner/Heid/Thiersch 1983) erschienen. Aus dem Symposium: „Autobiographische und literarische Zeugnisse als Quellen und Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Erkenntnis und Handlungsorientierung II" wurden die Beiträge von Dieter Baacke, Rotraut Hoeppel und Theodor Schulze aufgenommen.

subjektive Verarbeitung von gesellschaftlichen und individuellen Erfahrungen heraus[zu]arbeiten“ (Wagner-Winterhager 1982: 424f.) und frühzeitigen Typisierungen zu entgehen. Empathie wird konstitutiv für den Zugang zu (auto-)biographischem Verständnis. Es ist eine Weiterführung dessen, was in Tübingen angestoßen wurde, wobei jedoch neben dem Bildungs- und dem Lernbegriff und der Hoffnung, aus Autobiographien pädagogische Regeln ableiten zu können, der Identitätsbegriff als Kategorie für den Zugang zu Autobiographien an Gewicht gewinnt.

An diesen ersten Sitzungen und den aus ihnen hervorgehenden Publikationen wird zweierlei deutlich: Es zeigt sich, wie breit angelegt die pädagogische Biographieforschung von Beginn an sowohl hinsichtlich der verwendeten Materialien als auch hinsichtlich der unterschiedlichen Interessen und der interpretativen Zugänge ist. Es zeigt sich aber auch immer wieder das Bemühen, mithilfe der Biographieforschung zu etwas spezifisch Pädagogischem zu gelangen.

3 Konsolidierung: Ausdifferenzierung, Institutionalisierung und Erweiterung

3.1 Vielfalt biographischer Themen

In der Folgezeit werden biographische Forschungen zu unterschiedlichen Gegenständen fortgesetzt: (Auto-)Biographen und literarische Zeugnisse wie Bildungsromane, zunehmend aber auch andere Ego-Dokumente wie Tagebücher und Interviews werden als Quelle für erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse[12] herangezogen. Besonders die dem Paradigma des Symbolischen Interaktionismus verpflichtete Sozialisationsforschung, die den Prozess der Individuation in eine Wechselbeziehung mit der ihrerseits gesellschaftlich vermittelten Umwelt stellt, wobei dem Subjekt eine eigene Verarbeitung der gesellschaftlichen Einflüsse zuerkannt wird (vgl. Geulen/Hurrelmann 1980; Hurrelmann 2001: 62ff.), regt zu Forschungen an. Das führt zu Studien, die Biographien unter den Aspekten Schichtenzugehörigkeit und Geschlecht sowie Lebensalter und Generationen abhandeln. Arbeiterbiographien – von Paul Göhre bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts

12 Vgl. dazu auch Kurt Uhlig, dessen Dissertation 1936 bereits diesen Titel trug.

ediert[13] und in den 70er Jahren in einer umfassenden zweibändigen, von Wolfgang Emmerich (1974/75) herausgegebenen Quellensammlung zusammengestellt – rufen großes Interesse hervor und werden auf Erziehung und Bildung hin befragt (vgl. Flecken 1981; Rosenbaum 1992). Ebenso werden bürgerliche Kindheiten im wilhelminischen Zeitalter (vgl. Klika 1990) oder biographische Reminiszenzen von Pfarrerskindern (vgl. Greiffenhagen 1982) zum Thema. Die geschlechtsspezifische Sichtweise wird von der (historischen) Frauenforschung aufgegriffen: Mädchenkindheiten (vgl. Kößler 1979), aber auch Lebensgeschichten von Dienstmädchen (vgl. Wierling 1987) werden unter sozialgeschichtlichem Aspekt Gegenstand des Interesses. Frauen(auto)-biographien werden wegen der Einmaligkeit der Lebensgeschichten einzelner Frauen rezipiert, aber auch, um den Umgang von Frauen mit ihrer Geschlechtsrollenidentität, mit den an sie gerichteten gesellschaftlichen Erwartungen und ihren Selbstdefinitionen zu rekonstruieren, kurz: um ihre Identitätsentwicklung nachzuzeichnen (vgl. Kraul 1989).

Biographische Studien befruchten auch Untersuchungen zu Lebensalter und – mit Rekurs auf Karl Mannheim – Generationen: Kindheits(auto)biographien und -geschichten haben – sicher auch hervorgerufen durch Philippe Ariès' Geschichte der Kindheit (1960/1975) – Konjunktur: Christa Berg wendet sich verschiedenen Kinderwelten zu (vgl. Berg 1991), und Irene Hardach-Pinke und Gerd Hardach stellen Kindheitserinnerungen aus Ego-Dokumenten zusammen[14] (vgl. Hardach-Pinke/Hardach 1978). Einzelne Untersuchungen zu Kindheit und Jugend belegen darüber hinaus eine Ausweitung von Materialien und Zugängen. Das Projekt zu „Stadtkindheiten" von Imbke Behnken, Manuela du Bois-Reymond und Jürgen Zinnecker (1989a, 1989b), in dem Kindheiten in Wiesbaden und Leiden beschrieben werden, kann als eine frühe Wendung zu einem *spatial turn*[15] gedeutet werden, und

13 Folgende Arbeiterautobiographien wurden von Paul Göhre herausgegeben: Fischer, Carl (1903/04): Denkwürdigkeiten und Erinnerungen eines Arbeiters. 2 Bde. Jena und Leipzig: Diederichs; Bromme, William (1905): Lebensgeschichte eines modernen Fabrikarbeiters. Jena: Diederichs; Holek, Wenzel (1909): Lebensgeschichte eines deutsch-tschechischen Handarbeiters. Jena: Diederichs; Rehbein, Franz (1911): Das Leben eines Landarbeiters. Jena: Diederichs.

14 Hardach-Pinke versucht zudem, kindliches Erleben bestimmter Ereignisse zeitübergreifend zu interpretieren (vgl. Hardach-Pinke 1981).

15 Dorle Klika nimmt 2015 auf der Tagung der Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung in Essen genau diesen Bezug wieder auf und widmet sich der „Stadt- und Landkindheit in den 1950er Jahren" (Klika 2018).

in der Jugendforschung öffnen sich die ersten Shell-Studien mit ihrem Methodenmix aus Repräsentativbefragungen, biographischen Porträts und der Einbeziehung von Accessoires und Produkten wie Buttons und Graffitis ethnographischen Methoden, in gewisser Weise sogar schon dem *material turn* (vgl. Jugendwerk der Deutschen Shell 1982). Generationen werden zunächst vorrangig in der Geschichtswissenschaft[16] abgehandelt: so die Generation des Jungen Deutschland (vgl. Elkar 1979) oder die „Mentalität der Wilhelminer“ (vgl. Doerry 1986), werden dann aber auch unter dem Aspekt der generationalen Weitergabe in der Erziehungswissenschaft aufgegriffen (vgl. Ecarius 2002). Zudem werden – in der Geschichtswissenschaft zwar umstritten – von der Psychohistorie generationenbezogene Studien vorgelegt, beispielsweise die von Lloyd deMause (1974/1977) herausgegebene zur Kindheitsgeschichte.

Auch der Bereich der Professionsforschung wird durch die Biographieforschung erweitert. In historischer Perspektive werden bestimmte Professionen untersucht, in der Erziehungswissenschaft vorrangig Lehrer*innen (vgl. Klewitz 1987; Sammlung Berliner Lehrerlebensläufe 1981–1983; Hoff 2005). In theoretischer Perspektive gewinnen Professionalisierungstheorien durch die Einbeziehung biographischer Entwicklungen und die Anforderung biographischer Reflexion für die Professionellen eine neue Dimension (vgl. Kraul/Marotzki/Schweppe 2002: 9). Die Arenen der Professionellen lassen auch die jeweilige Klientel in den Blick kommen: Schüler*innen, deren Identitätsentwicklung untersucht wird (vgl. Nittel 1992), ebenso wie Klient*innen bzw. Adressat*innen der Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung. Ihre Biographien werden für ein besseres Fallverstehen und zielgerichtetere Konzepte herangezogen (vgl. Alheit 1995; Kade/Seitter 1995).

Neben dieser gegenstandsorientierten Ausdifferenzierung, die ein breites Spektrum pädagogisch relevanter Aspekte der gesellschaftlichen Wirklichkeit zum Thema hat und den Anschein erweckt, dass in kaum einer Teildisziplin der Erziehungswissenschaft eine empirische Frage zu Erziehung und Bildung ohne Rückgriff auf Biographien und qualitative Methoden gelöst werden kann, wird – ausgehend von der Soziologie und vorangetrieben durch die Auseinandersetzung mit quantitativer Forschung sowie deren Gütekriterien – eine Methoden-

16 Das ist auch späterhin der Fall, siehe das DFG-Graduiertenkolleg „Generationengeschichte. Generationelle Dynamik und historischer Wandel im 19. und 20. Jahrhundert. Georg-August-Universität Göttingen 2005–2014“.

diskussion geführt.[17] Sie zielt darauf, spezifische Leistungen der qualitativen Forschung, wie Deskription und Hypothesen- und Theoriebildung, durch geeignete methodische Verfahren sowohl bei der Auswahl und Erhebung der Materialien als auch bei der Interpretation sicherzustellen.[18] In diesem Kontext werden in der biographischen Forschung verschiedene jeweils wissenschaftstheoretisch begründete Verfahren diskutiert, die sich in unterschiedlichen Schulen, weitgehend soziologisch inspiriert, niederschlagen – von Glaser und Strauss mit der Grounded Theory über die Objektive Hermeneutik Oevermanns, das narrationsstrukturelle Vorgehen Schützes bis zur Dokumentarischen Methode Bohnsacks.[19]

Damit scheint die Vielfalt der Forschungsfelder in der biographischen Forschung in der Vielfalt method(olog)ischer Zugänge ihr Äquivalent zu finden. Beides prädestiniert dazu, diese Vielfalt zu institutionalisieren, nicht nur an verschiedenen Orten und einzelne Initiator*innen gebunden – wie in Bremen an Peter Alheit, in Halle und Magdeburg an Heinz-Hermann Krüger und Winfried Marotzki und in Siegen an Jürgen Zinnecker und Imbke Behnken –, sondern in einer Arbeitsgruppe, die breit in der Zunft verankert ist, Forschungsaktivitäten vernetzt und in der disziplinären Gliederung der Erziehungswissenschaft ihren Platz hat.

3.2 Institutionalisierung

Erneut war es ein DGfE-Kongress, der das Forum bot und damit eine Initialzündung gab, diesmal für die Institutionalisierung der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung: Es war Dortmund, wo sich 1994 die Arbeitsgemeinschaft „Erziehungswissenschaftliche Bio-

17 In den USA war aufgrund methodischer Kritik an der bahnbrechenden Studie „The Polish Peasant" (Thomas/Znaniecki 1927) bereits in den dreißiger Jahren des vorigen Jahrhunderts eine Methodendiskussion eingeleitet worden: Der Social Science Research Council (SSRC) hatte Standards erarbeitet, die Norman K. Denzin (1970) in seinen Leitfaden aufnahm. Zu den Kriterien zählten Validität, Reliabilität, Repräsentativität und Authentizität, vgl. Hoerning 1980: 683.

18 Dabei geht es in sozialwissenschaftlicher Perspektive immer wieder um die „Repräsentativität" (vgl. Merkens 1997) oder aus eher pädagogischer Sicht und in der Diktion Theodor Schulzes um das Allgemeine, das im Besonderen erkennbar sein soll.

19 Eine instruktive Anregung zur Reflexion verschiedener Methoden und ihrer jeweiligen Blickrichtungen findet sich bei Heinze/Klusemann/Soeffner (1980), die in method(olog)ischer Absicht die Interpretation eines Interviews durch verschiedene Wissenschaftler*innen vorstellen.

graphieforschung" „als ein Arbeitsforum für Geistes-, Sozial- und Erziehungswissenschaftler" konstituierte. Eine Institutionalisierung der vielseitigen erziehungswissenschaftlichen Initiativen schien mehr als angebracht zu sein, zumal man in der Deutschen Gesellschaft für Soziologie bereits 1986 eine Sektion „Biographieforschung" eingerichtet hat und seit 1987 mit der Zeitschrift „BIOS" ein disziplinübergreifendes Publikationsorgan auf dem Markt war; die Institutionalisierung der vielseitigen Initiativen lag also auf der Hand. Die Bezeichnung der Arbeitsgemeinschaft „Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung" sei, so heißt es in dem Bericht von Heinz-Hermann Krüger und Imbke Behnken über die Mitgliederversammlung, als „integrierende Markierung" gewählt worden, weil sie ein Verständnis kennzeichne, „das Phänomene des Lernens, der Bildung, Entwicklung und Erziehung jenseits institutionell begrenzter Eingrenzungen im umfassenderen Zusammenhang von individuellen Lebensverläufen, Lerngeschichten und Lebenswelten untersucht" (Krüger/Behnken 1996: 70). Unter methodischem Aspekt „steht die Weiterentwicklung von Ansätzen für die Bezeichnung qualitativer Forschung in der Erziehungswissenschaft, die bevorzugt mit biographischen Interviews oder autobiographischen Materialien arbeitet, und für Konzepte, die an der Schnittstelle von Subjektivität und gesellschaftlicher Objektivität, von Mikro- und Makroebene angesiedelt sind" (ebd.). Die methodische Offenheit wird ebenso betont wie die Kooperation mit anderen Disziplinen: der Soziologie und Ethnologie, den Sprach- und Kulturwissenschaften, der Geschichte und der Philosophie. Es ist die schriftliche Bestandsaufnahme dessen, was in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung *state of the art* war, zugleich aber auch Programm für die weitere Arbeit, wobei sich die erst 2008/09 vollzogene Umbenennung der Kommission zur „Qualitativen Bildungs- und Biographieforschung" bereits andeutet.

Die Institutionalisierung zeigt sich auch auf anderen Ebenen: in Handbüchern und Lexika, einer Einordnung in die Fachgesellschaft und jährlichen Tagungen. 1995 erscheint der von Krüger und Marotzki herausgegebene Band zur „Erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung", der „grundlegende Fragen des theoretischen und methodischen Zugangs sowie Forschungsdesiderate und Forschungsperspektiven der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung erörtert" (Krüger/Marotzki 1995: 7). 1999 wird diese Form der Bilanzierung und der Perspektivenentwicklung mit dem „Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung" (Krüger/Marotzki 1999, darin auch

Schulze 1999) fortgesetzt, fast zeitgleich mit dem „Handbuch [zu] qualitative[n] Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft“ (Friebertshäuser/Prengel 1997, später: Friebertshäuser/Langer/Prengel 2013). Ferner werden an verschiedenen Standorten Forschungsaktivitäten vernetzt[20] und (auch überregionale) Forschungswerkstätten eingerichtet, am weitreichendsten ist offensichtlich der Magdeburger Methodenworkshop zur Qualitativen Bildungs- und Sozialforschung, und nicht zuletzt wird in Magdeburg in den 90er Jahren eine umfangreiche, immer wieder aktualisierte Bibliographie zur Biographieforschung herausgegeben. Auch die Einbindung der Erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung in die Struktur der Fachgesellschaft fördert die Institutionalisierung und fordert zugleich im Zuge einer Neugliederung der DGfE eine eindeutige Positionierung in einer ihrer Sektionen. Theodor Schulze ist einer der Hauptverfechter einer Zuordnung in die Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft (vgl. T.S., III: 4)[21], für ihn auch heute aus der Rückschau noch eine ganz wichtige Weichenstellung, bezieht sich doch die Biographieforschung auf das Material, in dem Selbst- und Weltdeutungen des Individuums zum Ausdruck kommen; das Biographiekonzept sei damit Grundlage erziehungswissenschaftlichen Denkens und habe seinen Platz eindeutig in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft.[22]

Die in Dortmund angestoßene Institutionalisierung führt ab 1994 zu jährlich stattfindenden Tagungen mit wechselnden Themen, zunächst sehr breit angelegt, wie in Magdeburg 1995, wo individuelle und kollektive Prozesse untersucht werden und ein Bogen gespannt wird von familialen Generationen über Biographien von Lehrer*innen bis hin zu

20 In Göttingen entsteht beispielsweise 2002 ein Doktorand*innen-Netzwerk.

21 Eine gemeinsame Tagung aller vier der Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft angehörenden Kommissionen – Bildungs- und Erziehungsphilosophie, Pädagogische Anthropologie, Wissenschaftsforschung, Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung – fand erstmals 2001 in Dortmund statt.

22 Zur Diskussion hatte auch gestanden, die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung in einer Methodensektion mit quantitativen Methoden zusammenzuführen. Die weitere Entwicklung, die im Jahre 2008 dazu führt, dass die Bezeichnung „Qualitative Bildungsforschung“ mit in den Titel der Kommission eingeht, lässt Theodor Schulze resümieren, dass sich am Ende dann doch Heinz-Hermann Krüger mit einer stärkeren Betonung auf den methodischen Zugängen durchgesetzt habe (vgl. T.S., III: 4). Gleichwohl setzt sich Heinz-Hermann Krüger für diejenigen methodischen Konzepte ein, die, wie das narrationsstrukturelle Verfahren Schützes oder die Objektive Hermeneutik Oevermanns, geeignet sind, „den traditionellen Hiatus von Bildungstheorie einerseits und empirischer Bildungsforschung andererseits zu überwinden“ (Krüger 1999: 26).

methodologischen Fragen; u.a. referiert Fritz Schütze zur „Textstruktur von Verlaufskurven".[23] Von Interesse ist auch eine der ersten Tagungen in Siegen, deren Ergebnisse in dem Band „Tatort Biographie" publiziert werden (vgl. Behnken/Schulze 1997). Hier werden im Sinne einer frühen Triangulation neben Ego-Dokumenten auch visuelle Quellen verarbeitet, z.B. Fernsehserien, ferner Orte, die den Rahmen für das biographische Geschehen bilden. Das kann als Schritt der einstmals primär an Textdokumenten orientierten Biographieforschung auf dem Weg zur Erweiterung methodischer Zugänge gedeutet werden, vielleicht auch als früher Beleg für den *spatial turn*.

Inhaltlich beschäftigen sich die Tagungen in der Folgezeit mit Themen wie Generationen (Hamburg 1998), Literalität, Bildung, Biographie (Koblenz 2003), Lernbiographien (Göttingen 2002), lebenslangem Lernen (Göttingen 2006) und Familie, Generation und Bildung (Osnabrück 2008)[24]. Aber auch methodisch neue Wege werden eingeschlagen und method(olog)isch reflektiert, so in Frankfurt am Main (2004), wo es um „Bild und Text – Methoden und Methodologien" geht und die Einbeziehung von Photographien in die Erziehungswissenschaft, von Ulrike Mietzner und Ulrike Pilarczyk (2000) lange praktiziert, vorgestellt werden (vgl. Friebertshäuser/von Felden/Schäffer 2007) oder in Herrsching (2007), wo „Repräsentanzen, Typenbildung und Theoriegenerierung" diskutiert werden.[25]

Insgesamt lässt dieser Überblick das Fazit zu, dass die Institutionalisierung der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung erfolgreich verlaufen ist und es sich um eine gut ausgebaute Teildisziplin handelt, innerhalb derer aktuelle Themen aufgegriffen und neue Methoden diskutiert werden, dass ferner das Selbstverständnis der Kom-

23 Auch der folgende Hallenser DGfE-Kongress (1996), auf dem die Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung mit einem Panel zum Thema: „Bildung, Biographie und Kultur" vertreten ist, widmet sich sowohl theoretischen Ansätzen als auch empirischen Fragen: Ergebnisse der Medienforschung, Milieu- und Habitusanalysen, Jugendforschung und kulturvergleichende Sozialisationsforschung, von Diaristinnen bis zu Migranten türkischer Herkunft, stehen auf dem Programm.

24 Dabei wird ein Schwerpunkt auf intergenerationelles Lernen gelegt.

25 Daneben sind immer wiederkehrende Themen zu identifizieren. So werden mehrfach die historischen Dimensionen der Biographieforschung ausgelotet (Halle 1997, Dortmund 2016) und von Zeit zu Zeit Bilanzierungen eingefordert, beispielsweise Koblenz 1999, wo die Bilanzierung der Bedeutung der „Biographieforschung für die Teildisziplinen" diskutiert wurde (vgl. Kraul/Marotzki 2002) oder Duisburg-Essen (2013), wo es um „Positionsbestimmungen und Perspektiven qualitativer Forschung" ging.

mission so weit gefestigt war und ist, dass Kooperationen mit anderen Sektionen und Kommissionen eingeleitet werden konnten, ohne um die eigene Identität fürchten zu müssen.[26]

3.3 Die neue Bezeichnung: (formelle) Erweiterung

Als 2009 zur Jahrestagung nach Gießen eingeladen wird, geschieht das erstmals unter dem erweiterten Kommissionsnamen: „Qualitative Bildungs- und Biographieforschung“. Die neue Bezeichnung scheint die folgerichtige Konsequenz einer längeren Entwicklung zu einer gewissen Schwerpunktverlagerung der Kommission in Richtung Methoden zu sein. Dieser Ausrichtung machte die Gießener Tagung mit dem Thema „Triangulation“ alle Ehre: An Bildungsinstitutionen und Organisationen wurde gezeigt, wie verschiedene methodische Zugangsweisen produktiv miteinander verbunden werden können: qualitative und quantitative Verfahren und Mehrebenenanalysen, ethnographische und diskursanalytische Perspektiven sowie die Verbindung dieser Herangehensweisen mit künstlerischen und bildlichen Verfahren (Ecarius/Miethe 2011). Triangulation, so die Herausgeberinnen des späteren Tagungsbandes, verheiße, bei allen Problemen, eine Perspektivenvielfalt und verhelfe dazu, „‚Gräben‘ zwischen verschiedenen ‚Schulen‘“ zu reduzieren (ebd.: 8), sie sei zugleich Zeichen einer Konsolidierung, die der harten Abgrenzungen einzelner Methoden voneinander nicht mehr bedürfe (vgl. ebd.). Auch die internationale Tagung in Erlangen (2011) erweitert mit dem Fokus auf Ethnographie die methodischen Zugangsweisen. Ethnographische Methoden waren zwar schon in früheren Studien eingesetzt worden, wie etwa in den genannten Shell-Studien der 1980er Jahre, hier aber werden sie systematisch reflektiert und auf Organisationen und ihre Kulturen bezogen.[27] Und eine weite-

26 Im Jahre 2000 findet in Halle gemeinsam mit der Sektion Biographieforschung der DGS eine Tagung statt; 2005 in Augsburg gemeinsam mit der Kommission: Psychoanalytische Pädagogik der DGfE.

27 Dieser Ansatz zeigt sich auch in der Schulforschung, etwa in Studien zur Schulkultur, wie sie im Rahmen des Göttinger Projekts entstanden sind (vgl. Bendix/Kraul 2015) und den Hallenser Studien zur Schul- und Bildungsforschung, in denen die Institutionen unter den Aspekten von Schülerhabitus und Passungsverhältnissen analysiert werden, wobei sowohl auf biographische als auch auf ethnographische Methoden zurückgegriffen wird. Vgl. dazu auch die Ergebnisse der Hallenser Forschergruppe: „Mechanismen der Elitebildung im deutschen Bildungssystem“ (FOR 1612, 2011–2017).

re Ausdifferenzierung wird in Duisburg-Essen (2015)[28] mit dem *spatial* und *material turn* vorgenommen: Dinge, wie in der Akteur-Netzwerk-Theorie, und Räume formen Handlungen und Interaktionen; Materialitäten und ihre Bedeutung für verschiedene Lebensalter stehen zur Diskussion.

Dieser starke Methodenbezug verbunden mit der Ausrichtung an neuen sozialwissenschaftlichen Theorien scheint aber auch kritisch hinterfragt zu werden. So wird in dem Call for papers für Schwanenwerder (2010)[29] die Befürchtung artikuliert, dass die „kaum überschaubare Vielfalt empirisch-qualitativer Forschungsansätze und Forschungsmethoden" „die unterschiedlichen disziplinären Perspektiven im Gegenstandsfeld qualitativ-empirischer Forschung verschwimmen" lässt und die Frage, wie sich die mit vielen Methoden gewonnenen Ergebnisse zu den genuinen Grundproblemen der Erziehungswissenschaft verhalten, offen bleibt. Eine solche Reflexion ist zugleich das Plädoyer dafür, den Zusammenhang von qualitativer Forschung und Bildungstheorie erneut in den Blick zu nehmen, wie das für die Chemnitzer Tagung (2014) zu „Theorien der qualitativen Bildungsforschung"[30] vorgesehen wurde. Es ist und bleibt die Frage, inwieweit die grundlagentheoretischen Ansätze der sozialwissenschaftlichen Methoden mit Theorien der Erziehung und Bildung zu verbinden sind.

4 Biographisches Material und gelebtes Leben – noch einmal: Theodor Schulze

An dieser Stelle soll der Blick noch einmal zu dem Interview mit Theodor Schulze zurückgehen, der sein Plädoyer für die Biographie als Gegenstand bekräftigt und vor einer Reduktion auf das, was man herausfinden will, warnt. Das Interesse an den Materialien führe dazu, dass man gegenwärtige Situationen einfange, sie unter einer bestimmten Leitidee analysiere, aber keine Prozesse beschreibe, seien die doch nicht beobachtbar, sondern erst aus der Rückschau in der Erzählung erfahrbar. Hier zeige sich die Widersprüchlichkeit des Biographiebegriffs, der, wie Schulze ausführt, ähnlich wie der Bildungsbegriff, so-

28 Thema der Tagung: „Dinge und Raum in der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung".

29 Thema der Tagung: „Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie".

30 Thema der Tagung: „Theorien in der qualitativen Bildungsforschung – Qualitative Bildungsforschung als Theoriegenerierung".

wohl als Produkt als auch als Prozess zu verstehen sei. Erzählt werde nicht der biographische Rahmen, sondern die biographische Bewegung, das gelebte Leben. Biographie sei immer beides: Leben und Text, das zu lebende Leben, zu dessen Bewältigung es der biographischen Arbeit bedürfe, aber auch der gelebte Prozess, das, was geschieht oder was man gestaltet hat und für das das biographische Subjekt den Zusammenhang herstellt. So gesehen, und damit schließt sich der Kreis, sei die Biographie die eigentliche Voraussetzung und Grundlage zur Erziehung (vgl. T.S. III: 7–10).

Das ist ein bedenkenswerter Zugang. Nicht, dass man die differenzierten Methodenentwicklungen oder etwa die Nähe zur Ethnographie missen könnte, im Gegenteil: Die methodischen Ausdifferenzierungen zeigen Möglichkeiten und Chancen einer qualitativen Bildungs- und Biographieforschung, sie eröffnen Zugänge und sind für sozialgeschichtliche und generationenbezogene Studien oder für Erforschung bestimmter Institutionenkulturen von großer Bedeutung. Aber trotz eines vermuteten Erkenntnisfortschritts hinsichtlich der Methodenvielfalt und der Eröffnung neuer Blicke durch Methoden, ist die Frage nach dem Prozessualen (vgl. Nittel 2013), das sich immer erst in der gesamten Lebensgeschichte erschließt, nicht von der Hand zu weisen. Theodor Schulze greift das Problem mit einer anderen Frage auf: „Warum ist Biographie nie zu einer Wissenschaft geworden“ (T.S., III: 10, Z. 32f.). Subsidiär sei sie in allen Wissenschaften vertreten; an Stelle einer Biographietheorie aber gebe es – nur – Sozialisations- und Identitätstheorien. Ähnlich beklagt Heinz-Hermann Krüger schon vor zwanzig Jahren, dass ein „komplexes biographietheoretisches Konzept, das in der Lage ist, Biographien als Lern- und Bildungsgeschichten im Rahmen subjekt- und gesellschaftstheoretischer Bezugsgrößen analytisch zu fassen“, noch weitgehend ein Desiderat sei (Krüger 1999: 25). Dieses Desiderat scheint auch heute noch nicht erfüllt worden zu sein; vielleicht ist das die Aufgabe, die den Erkenntnisfortschritt – über die Methoden hinaus – belegen würde?

Theodor Schulze jedenfalls weist der Biographie über ihre Bedeutung für die Erziehungswissenschaft hinaus eine existenzielle Aufgabe zu; er sieht sie als Garanten dafür, „dass wir uns Menschen nicht gänzlich abhandenkommen“ (T.S., III: 11, Z. 28): „Solange wir Menschen Biographien haben und mit Biographien beschäftigt sind, solange werden wir noch ganz menschlich bleiben“ (ebd.: Z. 33f.). Es ist ein Vermächtnis, das er in einer seiner Lieblingslektüren, Edgar Lee Masters „Die Toten vom Spoon-River“ (1915/1924), realisiert sieht. Dort erzäh-

len die Toten eines fiktiven Ortes ihr Leben und ihr Schicksal aus dem Grab heraus. Es ist eine anrührende Lektüre, in der die über 200 Toten, die in Spoon-River begraben liegen, in Versform mitteilen, was ihrem Leben Bedeutung gegeben hat, wonach sie sich gesehnt haben oder was ihnen Schmerz bereitet hat. Sie rechtfertigen ihre Taten oder bitten diejenigen, denen sie geschadet haben, um Vergebung, und dabei verspinnen sich die Biographien einzelner Protagonist*innen zu einem Sittengemälde des öffentlichen und privaten Lebens in einer amerikanischen Kleinstadt im ausgehenden 19. Jahrhundert. Robert Seethaler greift dieses Prinzip in seinem Roman: „Das Feld“ (2018) auf,[31] in dem auch er die Toten, die auf dem Feld begraben sind, erzählen lässt: Lebensgeschichten und Schicksale oder auch nur kleine Ausschnitte, die dann aber das Besondere dieses einzelnen Lebens eingefangen haben und widerspiegeln.

Solche Biographien sind es, die die menschliche Existenz erhellen, sie spiegeln Lebenswelten und Lerngeschichten, das, was Erziehungswissenschaftler*innen aufgreifen können, wenn sie sich um Lernen, Bildung, Entwicklung und Erziehung bemühen.

Literatur

Alheit, Peter (1995): „Biographizität“ als Lernpotenzial: Konzeptionelle Überlegungen zum biographischen Ansatz in der Erwachsenenbildung. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 276–307.

Ariès, Philippe (1960/1975): Geschichte der Kindheit. Mit einem Vorwort von Hartmut von Hentig. München, Wien: Carl Hanser.

Baacke, Dieter (1983): Normalbiographie, Empathie und pädagogischer Phantasie. In: Zeitschrift für Pädagogik, 18. Beiheft, S. 298–306.

Baacke, Dieter/Schulze, Theodor (Hrsg.) (1979): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. München: Juventa.

Baacke, Dieter/Schulze, Theodor (Hrsg.) (1993): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. Neuausgabe. Weinheim, München: Juventa.

Behnken, Imbke/du Bois-Reymond, Manuela/Zinnecker, Jürgen (1989a): Stadtgeschichte als Kindheitsgeschichte. Lebensräume von Großstadtkindern in Deutschland und Holland um 1900. Opladen: Leske + Budrich.

31 Während es in der Rezeption den Anschein hat, als sei dies ein genuines Stilprinzip Seethalers, stellt Seethaler selbst seinem Roman immerhin ein Zitat aus Edgar Lee Masters‘ Spoon River Anthology – so der englische Originaltitel – voran.

Behnken, Imbke/du Bois-Reymond, Manuela/Zinnecker, Jürgen (1989b): Lebensräume von Kindern im Prozeß der Modernisierung. Wiesbadener und Leidener Arbeiterkindheiten um 1900. In: Trommsdorff, Gisela (Hrsg.): Sozialisation im Kulturvergleich. Stuttgart: Ferdinand Enke, S. 196–221.
Behnken, Imbke/Schulze, Theodor (Hrsg.) (1997): Spuren, Zugänge, Orte, Ereignisse. Opladen: Leske + Budrich.
Bendix, Regina F./Kraul, Margret (2015): Die Inszenierung von Schulkulturen in Räumen und räumlichen Inszenierungen: Zwei Fallstudien. In: Zeitschrift für Pädagogik 61, 1, S. 82–100.
Benner, Dietrich/Heid, Helmut/Thiersch, Hans (Hrsg.) (1983): Beiträge zum 8. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 22.–24. März 1982 in der Universität Regensburg. Weinheim: Beltz (= Zeitschrift für Pädagogik, 18. Beiheft).
Berg, Christa (Hrsg.) (1991): Kinderwelten. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Berliner Projektgruppe Lehrerlebensläufe (1981–1983): Lebensgeschichten. Berlin: o.V.
Bernfeld, Siegfried (1909–1930/2011): Werke. Hrsg. von Ulrich Herrmann. Bd. 2: Jugendbewegung – Jugendforschung. Gießen: Psychosozial-Verlag.
Bühler, Charlotte (1932): Jugendtagebuch und Lebenslauf. Zwei Mädchentagebücher. Mit einer Einleitung. Jena: Fischer.
Bühler, Charlotte (Hrsg.) (1922–1937): Quellen und Studien zur Jugendkunde. 13 Bde. Jena: Fischer.
deMause, Lloyd (Hrsg.) (1974/1977): Hört ihr die Kinder weinen. Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Denzin, Norman K. (1970): The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods. Chicago and London: Aldine.
Dilthey, Wilhelm (1910/1964): Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften. Gesammelte Schriften, VII. Bd. 4. Aufl. Stuttgart: Teubner Verlagsgesellschaft und Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
Doerry, Martin (1986): Übergangsmenschen. Die Mentalität der Wilhelminer und die Krise des Kaiserreichs. Weinheim, München: Juventa.
Ecarius, Jutta (2002): Familienerziehung im historischen Wandel. Eine qualitative Studie über Erziehung und Erziehungserfahrungen von drei Generationen. Opladen: Leske + Budrich.
Ecarius, Jutta/Miethe, Ingrid (Hrsg.) (2011): Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.
Elkar, Rainer S. (1979): Junges Deutschland in polemischem Zeitalter. Das schleswig-holsteinische Bildungsbürgertum in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Zur Bildungsrekrutierung und politischen Sozialisation. Düsseldorf: Droste.
Emmerich, Wolfgang (1974/75): Proletarische Lebensläufe. Autobiographische Dokumente zur Entstehung der Zweiten Kultur in Deutschland. Bd. 1: Anfänge bis 1914. Bd. 2: 1914–1945. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
Fechter, Daniel A. (Hrsg.) (1840): Zwei Autobiographieen (sic!). Ein Beitrag zur Sittengeschichte des XVI. Jahrhunderts. Basel: Seul und Mast.

Flecken, Margarete (1981): Arbeiterkinder im 19. Jahrhundert. Eine sozialgeschichtliche Untersuchung ihrer Lebenswelt. Weinheim, Basel: Beltz.

Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prengel, Annedore (Hrsg.) (2013): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4. durchges. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Friebertshäuser, Barbara/Prengel, Annedore (Hrsg.) (1997): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa.

Friebertshäuser, Barbara/von Felden, Heide/Schäffer, Burkhard (Hrsg.) (2007): Bild und Text. Methoden und Methodologien visueller Sozialforschung in der Erziehungswissenschaft. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.

Geulen, Dieter/Hurrelmann, Klaus (1980): Zur Programmatik einer umfassenden Sozialisationtheorie. In: Hurrelmann, Klaus/Ulich, Dieter (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim, Basel: Beltz, S. 51–67.

Greiffenhagen, Martin (Hrsg.) (1982): Pfarrerskinder. Autobiographisches zu einem protestantischen Thema. Stuttgart: Kreuz Verlag.

Hardach-Pinke, Irene (1981): Kinderalltag. Aspekte von Kontinuität und Wandel der Kindheit in autobiographischen Zeugnissen 1700–1900. Frankfurt a.M., New York: Campus.

Hardach-Pinke, Irene/Hardach, Gerd (Hrsg.) (1978): Deutsche Kindheiten. Autobiographische Zeugnisse 1700–1900. Kronberg/Ts.: Athenäum.

Heinze, Thomas/Klusemann, Hans-W. (1979): Ein biographisches Interview als Zugang zu einer Bildungsgeschichte. In: Baacke, Dieter/Schulze, Theodor (Hrsg.): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. München: Juventa, S. 182–225.

Heinze, Thomas/Klusemann, Hans-W./Soeffner, Hans-Georg (Hrsg.) (1980): Interpretationen einer Bildungsgeschichte. Zur Grundlegung sozialwissenschaftlicher Hermeneutik. Bensheim: Beltz.

Henningsen, Jürgen (1962): Autobiographie und Erziehungswissenschaft. Eine methodologische Erörterung. In: Neue Sammlung 2, S. 450–461.

Henningsen, Jürgen (1981): Autobiographie und Erziehungswissenschaft. Fünf Studien. Essen: Neue Deutsche Schule.

Hoerning, Erika M. (1980): Biografische Methode in der Sozialforschung. In: Das Argument 22, S. 677–687.

Hoff, Walburga (2005): Schulleitung als Bewährung. Ein fallrekonstruktiver Generationen- und Geschlechtervergleich. Opladen: Barbara Budrich.

Hopf, Christel (1979): Soziologie und qualitative Sozialforschung. In: Hopf, Christel/Weingarten, Elmar (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 11–37.

Hurrelmann, Klaus (2001): Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit. 7. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.

Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.) (1982): Jugend ’81. Lebensentwürfe, Alltagskulturen, Zukunftsbilder. Bd. 1 und 2. Opladen: Leske + Budrich.

Kade, Jochen/Seitter, Wolfgang (1995): Fortschritt und Fortsetzung. Biographische Spuren lebenslangen Lernens. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 308–331.

Kersting, Christa (1992): Die Genese der Pädagogik im 18. Jahrhundert. Campes „Allgemeine Revision“ im Kontext der neuzeitlichen Wissenschaft. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Klewitz, Marion (1987): Lehrersein im Dritten Reich. Analysen lebensgeschichtlicher Erzählungen zum beruflichen Selbstverständnis. Materialien. Weinheim, München: Juventa.

Klika, Dorle (1990): Erziehung und Sozialisation im Bürgertum des wilhelminischen Kaiserreichs. Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Klika, Dorle (2018): Stadt- und Landkindheit in den 1950er Jahren. Autobiographische Reflexionen. In: Tervooren, Anja/Kreitz, Robert (Hrsg.): Dinge und Raum in der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 175–189.

Kohli, Martin (1981): Wie es zur „biographischen Methode“ kam und was daraus geworden ist. Ein Kapitel aus der Geschichte der Sozialforschung. In: Zeitschrift für Soziologie 10, 3, S. 273–293.

Kößler, Gottfried (1979): Mädchenkindheiten im 19. Jahrhundert. Gießen: Focus-Verlag.

Kraul, Margret (1989): Frauenautobiographien und Identität. In: Faulstich-Wieland, Hannelore (Hrsg.): Weibliche Identität. Dokumentation der Fachtagung der AG Frauenforschung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Bielefeld: Kleine Verlag, S. 49–68.

Kraul, Margret (1998): Erziehungsgeschichten und Lebensgeschichten in der Pädagogik des ausgehenden 18. Jahrhunderts. In: Fohrmann, Jürgen (Hrsg.): Lebensläufe um 1800. Tübingen: Max Niemeyer, S. 11–28.

Kraul, Margret/Marotzki, Winfried (Hrsg.) (2002): Biographische Arbeit. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Opladen: Leske + Budrich.

Kraul, Margret/Marotzki, Winfried/Schweppe, Cornelia (2002): Biographie und Profession. Eine Einleitung. In: Kraul, Margret/Marotzki, Winfried/Schweppe, Cornelia (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn.: Klinkhardt, S. 7–16.

Kröll, Friedhelm (1981): Biographie. Ein Sozialforschungsweg? In: Das Argument 23, S. 181–196.

Krüger, Heinz-Hermann (1999): Entwicklungslinien, Forschungsfelder und Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 13–32.

Krüger, Heinz-Hermann/Behnken, Imbke (1996): Arbeitsgemeinschaft Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. In: Erziehungswissenschaft 7, 13, S. 68–71.

Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.) (1995): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen: Leske + Budrich.
Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.) (1999): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen: Leske + Budrich.
Loch, Werner (1979): Lebenslauf und Erziehung. Essen: Neue deutsche Schule.
Lorenzer, Alfred (1981): Möglichkeiten qualitativer Inhaltsanalyse: Tiefenhermeneutische Interpretation zwischen Ideologiekritik und Psychoanalyse. In: Das Argument 23, S. 170–180.
Masters, Edgar Lee (1915/1924): Die Toten von Spoon River. Deutsch von Rudolf Rieder. München: Deutschland-Verlag.
Merkens, Hans (1997): Stichproben bei qualitativen Studien. In: Friebertshäuser, Barbara/Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa, S. 97–106.
Misch, Georg (1949): Geschichte der Autobiographie. Erster Band: Das Altertum. Erste Hälfte. 3. stark vermehrte Aufl. Frankfurt a.M.: Schulte-Bulmke.
Misch, Georg (1969): Geschichte der Autobiographie. Vierter Band, zweite Hälfte: Von der Renaissance bis zu den autobiographischen Hauptwerken des 18. und 19. Jahrhunderts. Frankfurt a.M.: Schulte-Bulmke.
Moritz, Karl Philipp (1782/1996): Vorschlag zu einem Magazin für Erfahrungs-Seelenkunde. Mit einer Einleitung von Charlotte Heinritz. In: BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen 9, 2, S. 215–225.
Niethammer. Lutz (Hrsg.) (1980): Lebenserfahrung und kollektives Gedächtnis. Die Praxis der „Oral History". Frankfurt a.M.: Syndikat.
Nittel, Dieter (1992): Gymnasiale Schullaufbahn und Identitätsentwicklung. Weinheim: Deutschen Studien Verlag.
Nittel, Dieter (2013): Prozessuale Lerndimensionen zur Erschließung von Lernprozessen bei Patienten mit lebensbedrohlichen Erkrankungen. In: Nittel, Dieter/Seltrecht, Astrid (Hrsg.): Krankheit: Lernen im Ausnahmezustand? Brustkrebs und Herzinfarkt aus interdisziplinärer Perspektive. Berlin, Heidelberg: Springer, S. 139–171.
Pilarczyk, Ulrike/Mietzner, Ulrike (2000): Bildwissenschaftliche Methoden in der erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Forschung. In: Zeitschrift für Qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung 1, 1, S. 343–364.
Rosenbaum, Heidi (1992): Proletarische Familien. Arbeiterfamilien und Arbeiterväter im frühen 20. Jahrhundert zwischen traditioneller, sozialdemokratischer und kleinbürgerlicher Ordnung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Rutschky, Katharina (1983): Erziehungszeugen: Autobiographien als Quelle für eine Geschichte der Erziehung. In: Zeitschrift für Pädagogik 29, 4, S. 499–517.
Schulze, Theodor (1999): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Anfänge – Fortschritte – Ausblicke. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 33–55.

Seethaler, Robert (2018): Das Feld. Berlin: Hanser.

Thomas, William I./Znaniecki, Florian (1927): The Polish Peasant in Europe and America. New York: Knopf.

Trapp, Ernst Christian (1780): Versuch einer Pädagogik. Unveränderter Nachdruck der 1. Ausgabe Berlin 1780. Mit Trapps hallischer Antrittsvorlesung: Von der Nothwendigkeit, Erziehen und Unterrichten als eigene Kunst zu studiren. Halle 1789. Besorgt von Ulrich Herrmann (1977). Paderborn: Schöningh.

Uhlig, Kurt (1936): Die Autobiographie als erziehungswissenschaftliche Quelle. Hamburg: Broschek & Co.

Wagner-Winterhager, Luise (1978): Dichtung und Wahrheit. Bericht zur Arbeitsgruppe 10 auf dem 6. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft im März dieses Jahres – „Wissenschaftliche Erschließung autobiographischer und literarischer Quellen für pädagogische Erkenntnis“. In: Neue Sammlung 18, 4, S. 317–321.

Wagner-Winterhager, Luise (1982): Pädagogische Phantasie durch Empathie. Nachzügelnde Gedanken zum Symposion „Autobiographische und literarische Zeugnisse als Quellen erziehungswissenschaftlicher Forschung und Handlungsorientierung“. In: Neue Sammlung 22, 5, S. 422–431.

Wehler, Hans-Ulrich (1984): Alltagsgeschichte. Unveröffentlichtes Manuskript. Vorlage für das Colloquium Kocka/Wehler an der Universität Bielefeld am 16.XI.1984. Vorbemerkung und „Königsweg zu neuen Ufern oder Irrgarten der Illusionen? Die westdeutsche Alltagsgeschichte „von innen“ und „von unten“, S. 1–27.

Wezel, Johann Karl (1778/79): Ueber die Erziehungsgeschichten. In: Pädagogische Unterhandlungen 2, 1. Quartal, S. 21–43.

Wierling, Dorothee (1987): Mädchen für alles. Arbeitsalltag und Lebensgeschichte städtischer Dienstmädchen um die Jahrhundertwende. Berlin, Bonn: J. H. W. Dietz Nachf.

„Aus Geschichten lernen“ – Biographieforschung als wissenschaftliches Programm jenseits der Methodenfrage

Bettina Dausien

1 Einleitung

Die Jahrestagung der Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung 2018, die im vorliegenden Band dokumentiert wird, stand unter dem Titel „Aufbrüche, Umbrüche, Abbrüche“ und sollte, so die Formulierung im dazugehörigen Call for Papers, die Entwicklung „der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung der letzten 40 Jahre zum Thema [...] machen“. Beim Lesen des Calls bin ich über das kleine Wort „und“ zwischen „Qualitative Bildungs- und Biographieforschung“ gestolpert, was zunächst irritierend war, da mir diese Formulierung ja durchaus geläufig ist. Im Call for Papers kam sie jedoch in zwei unterschiedlichen Bedeutungen vor: Zum einen – großgeschrieben – als geläufiger Name unserer Kommission, zum anderen jedoch – kleingeschrieben – als Bezeichnung für ein Forschungsfeld, dessen vierzigjährige Geschichte rekapituliert und reflektiert werden sollte, wozu ich auch einen Beitrag zu liefern beabsichtigte. Da Irritationen ja bekanntlich geeignete Ausgangspunkte für Reflexionsprozesse sind, entwickelte sich die Idee, diesem Stolpern nachzugehen und gleich zu Beginn der Tagung Fragen anzustoßen, in der Hoffnung, dass sie die Diskussion befruchten würden. Auch wenn ein Sammelband die damaligen Diskussionen nicht nachbilden kann, so scheint es mir doch sinnvoll, im vorliegenden Text diesen ursprünglichen Denkanstoß mit den Leser*innen zu teilen.

Im Aufruf für die Tagung geht es um die Tradition und Reflexion eines Forschungsfeldes, das durch eine Konjunktion von zwei Begriffen konstruiert wird, deren Verhältnis zueinander keineswegs fraglos gegeben ist. Gerade wenn es um Traditionen und Forschungslinien geht, kann diese Verbindung durchaus irritieren. Mit der sprachlogischen „und“-Verbindung werden zwei Elemente zu einer Einheit verknüpft und über den Ergänzungsstrich zudem in einem gemeinsamen Dritten verbunden. Die Formulierung drückt also einerseits Gemeinsames aus,

„Forschung“ (und u.U. auch „qualitativ“), macht aber dennoch eine Unterscheidung: „Biographieforschung“ geht nicht in „qualitativer Bildungsforschung“ auf, sondern wird gleichgeordnet. Darüber hinaus wird in der oben zitierten Formulierung und im gesamten Call nahegelegt, dass die logisch-konjunktive Einheit in einer gemeinsamen vierzigjährigen Geschichte begründet ist. Wer diese Geschichte genauer und vor allem aus erster Hand kennt, kann hier durchaus irritiert sein, denn der aktuelle Name der Kommission existiert erst seit etwas mehr als zehn Jahren, vor der Umbenennung (2009) trug die Fachgruppe, zunächst als „AG“, dann als „Kommission in der Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft“, die Bezeichnung „Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung“. Nun wechseln Bezeichnungen aus allerlei Gründen, die interessant sein könnten, wenn das Ziel dieses Beitrags eine Historiographie der Kommission wäre. Mir geht es jedoch weniger um Geschichtsschreibung als um eine Reflexion der aktuellen und zukünftigen Situation, und es geht mir weniger um die Bezeichnungspraxis als um das Bezeichnete.

Dabei verfolge ich nicht den Anspruch, das ganze Feld gewissermaßen mit gleichschwebender Aufmerksamkeit zu betrachten, vielmehr ist mein Blickwinkel durch das Interesse geleitet, die Position der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung in dem bezeichneten Feld (und auch darüber hinaus) zu reflektieren: In welchem Verhältnis steht sie zur qualitativen Bildungsforschung? Was ist Biographieforschung, was nicht zugleich qualitative Bildungsforschung wäre? Letztere gewinnt ihr Profil durch den methodologischen Zugriff, durch die Anwendung qualitativer Methoden, auf den – sehr allgemein gefassten – Gegenstand „Bildung“. Ist Biographieforschung also auch eine Methode? Und was ist ihr Gegenstand? „Biographie“? Oder „Bildung“? Oder beides? Ein ähnliches Problem sehen die Herausgeber*innen des Themenheftes der Zeitschrift BIOS, „Biographie und Geschichte in der Bildungsforschung“, das aus der gemeinsamen Tagung unserer Kommission und der Sektion Historische Bildungsforschung (Dortmund 2016) hervorgegangen ist. Im Editorial umgehen sie eine Präzisierung des Gegenstands durch ein unbestimmtes „bzw.“ und halten fest, dass „der Gegenstand der Forschung – Biographie bzw. Bildung – nicht so klar ist, wie auf einen ersten Blick angenommen werden könnte“ (Mattig/Miethe/Mietzner 2016: 167).

Nun gibt es verschiedene Versuche, Klarheit in die Familienverhältnisse zu bringen und die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung zu positionieren. Argumentiert wird mit dem Bezug zur Diszi-

plin, der Definitionsmacht über den Gegenstand („Bildung“) und die (Bildungs-)Theorie oder über methodische Verfeinerungen, wobei ausgewiesen sein soll, was das „erziehungswissenschaftliche“ am jeweiligen methodischen Zugriff ist. (Letzteres scheint vor allem dadurch motiviert zu sein, dass sowohl die Biographieforschung als auch die qualitative (Bildungs-)Forschung auch in anderen Disziplinen, vor allem der Soziologie, stark verankert sind.) Robert Kreitz (2018) und Frank Beier (2018) haben ähnliche Fragen jüngst diskutiert und deutlich gemacht, weshalb solche Abgrenzungen nicht funktionieren. Ihrer Argumentation schließe ich mich an. Weder über den Gegenstand noch über die Methoden noch über die Reinheit der Theorie lässt sich Klarheit gewinnen, was Biographieforschung „eigentlich ist“. Und auch die Abgrenzung nach Disziplinen und Subdisziplinen[1], überzeugt angesichts der verzweigten interdisziplinären Geschichte der Biographieforschung nur sehr begrenzt.

Beginnen wir also bescheidener: „Biographieforschung“ ist ein Sammelbegriff für ein recht vielgestaltiges wissenschaftliches Feld, in dem sich diverse Stränge, Traditionslinien, theoretische, methodologische, methodisch und disziplinbezogene Perspektiven unterscheiden lassen und auch mischen.[2] Theodor Schulze (1995, 1999, 2006) hat diese Diversität wiederholt mit der Metapher einer „Landschaft“ beschrieben und in komplexen Skizzen einzufangen versucht. Seine Beschreibungen im Modus des Überblicks aus der Vogelperspektive sind nach wie vor nützliche Orientierungsfolien, mögen sie im Detail auch hie und da an Plausibilitätsgrenzen stoßen. Ich habe nicht den Ehrgeiz hier eine weitere hinzuzufügen.

Stattdessen soll im Folgenden die These formuliert und erläutert werden, dass das Programm der Biographieforschung wesentlich durch theoretische und konzeptionelle Perspektiven geprägt ist, die gewissermaßen jenseits der Methodenfrage und damit auch jenseits der Debatte um eine qualitative Bildungsforschung liegen, insbeson-

1 So argumentiert etwa Thorsten Fuchs (2013) mit einer Unterscheidung zwischen bildungs- und sozialwissenschaftlicher Biographieforschung, ähnlich Christine Wiezorek (2017), die auch innerhalb der Erziehungswissenschaft eine Zuordnung nach Subdisziplinen als Erklärungsansatz für unterschiedliche Perspektiven in der Biographieforschung wählt. Zum Verhältnis zwischen sozialwissenschaftlicher Forschung und Bildungstheorie, das Teil dieses Themas ist, verweise ich auf den Artikel von Frank Beier (2018) in der „Erziehungswissenschaft“ und meinen Beitrag auf der Jahrestagung unserer Kommission 2014 (vgl. Dausien 2016).

2 Zum Feld der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung vgl. Dausien/Alheit 2019.

dere, wie diese aktuell im Spannungsfeld der Empirischen Bildungsforschung verstanden wird. Mit dieser Einschätzung betone ich zunächst die Differenz zwischen Biographieforschung und qualitativer Bildungsforschung, auch wenn es zweifellos viele Überschneidungen gibt. Zugespitzt gesagt: Biographieforschung ist keine Methode. Wäre das der Fall, so wäre die separate Nennung in der Bezeichnung des Feldes und der Kommission, die anderen Methoden nicht zuteilwird, sachlich wenig plausibel und möglicherweise nur als nostalgischer Rest oder strategischer Verweis auf eine Tradition zu verstehen.

Ich werde vorschlagen die theoretisch-konzeptionelle Perspektive wieder verstärkt zu diskutieren, nicht zuletzt deshalb, weil ich damit eine Chance für die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung und für die Erziehungswissenschaft insgesamt verbinde, auch im umstrittenen Feld der Empirischen Bildungsforschung mehr Profil zu gewinnen. Zunächst jedoch soll ein Rückblick auf die Anfänge der Biographieforschung in den 1970er Jahren den Anspruch dieses „Programms“ in Erinnerung rufen. Ausgehend davon wird im zweiten Schritt die aktuelle Situation skizziert, ehe ich mit einigen Thesen zur Weiterentwicklung der Biographieforschung ende.

2 Rückblick: „Aus Geschichten lernen“ – Biographieforschung als Programm in den 1970er Jahren[3]

Ein erster wichtiger Schritt zur Etablierung der Biographieforschung in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft war die Gründung einer Fachgruppe Ende 1970er Jahre, die in dem von Dieter Baacke und Theodor Schulze 1979 publizierten (und 1993 neu herausgegebenen) Band „Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens“ dokumentiert wird. Die Publikation stellt ein Programm vor, das die „Erschließung autobiographischer und literarischer Quellen für pädagogische Erkenntnis“ (Baacke/Schulze 1979: 7) zum Ziel hat.

Mit diesem Vorhaben knüpfen die Autor*innen des Bandes zwar durchaus an die geisteswissenschaftliche Pädagogik und deren Praxis der Texthermeneutik an[4], es geht ihnen jedoch nicht um die schlichte Wiederbelebung dieser Tradition, sondern um den „Versuch, der Päd-

3 Teile dieses Abschnitts basieren auf einem früheren Text (vgl. Dausien/Hanses 2016).

4 Vgl. dazu schon die Arbeit von Jürgen Henningsen (1962).

agogik neue methodische Zugänge zu eröffnen und neues Terrain zu erobern“ (ebd.: 7). Das Programm weist, vereinfacht gesagt, zwei Stoßrichtungen auf:

In methodologischer Hinsicht setzt es sich kritisch vom Modell der empirischen Sozialforschung und dessen Ansprüchen auf Objektivität und Verallgemeinerbarkeit ab (vgl. Baacke/Schulze 1979: 9). Ihm gegenüber führen Baacke und Schulze eine „doppelte Subjektivität“ – „die Subjektivität des Erzählers“ und die „des Interpreten“ (ebd.) – als unhintergehbares Moment pädagogischen Denkens und Handelns ins Feld: „Man kann sie, wenn man pädagogisch sinnvoll handeln will, nicht ausschalten; man muss sie akzeptieren“ (ebd.). Für die wissenschaftliche Reflexion dieser Subjektivität präsentiert der Band unterschiedliche methodologische und theoretische Konzepte: qualitativ-biographische Methoden, psychoanalytische Theoreme ebenso wie interaktionistische und ethnomethodologische Konzepte oder sozialgeschichtliche und ideologiekritische Ansätze und [...] Denkmuster der Kritischen Theorie und des Historischen Materialismus (ebd.: 8).

Diese Bezüge verweisen bereits auf eine zweite Pointe des Programms. Es geht um ein Insistieren auf dem „subjektiven Faktor“ angesichts der Dominanz gesellschaftsanalytischer Perspektiven sowohl in der zeitgenössischen *Theoriedebatte* als auch in der Gesellschafts- und *Bildungspolitik*. Das Buch wird getragen von der „Einsicht, die gerade um Reform bemühte Pädagogen, gerade Anhänger der Kritischen Theorie, Vertreter der Studentenbewegung machen mußten: daß eine umfassende gesellschaftskritische Programmatik fehlgeht, wenn sie nicht den Anschluß im Subjekt sucht“ (ebd.: 7). Mit dieser Idee sehen sich die Herausgeber als Teil eines sehr viel breiteren zeitgenössischen Diskurses um die Wiederentdeckung des Subjekts und um die Verbindung kritischer Gesellschaftstheorie mit der Analyse konkreter Alltagserfahrungen und Biographien: „Die ‚gesellschaftlichen Bedingungen’ finden ihren Counterpart im Detail einer Biographie, einer Situation, eines Erlebnisses“ (ebd.).

Dieses Postulat der Verbindung von Besonderem und Allgemeinem (vgl. auch Schulze 1997) hat eine Parallele in dem dialektischen Grundgedanken des soziologischen Biographiekonzepts, Gesellschaft und die subjektiven Erfahrungen und Handlungen der Individuen im Zusammenhang zu analysieren (vgl. grundlegend Fischer/Kohli 1987). Dieser Gedanke ist nicht nur als abstrakt-theoretisches Argument relevant, sondern wird in diversen pädagogischen Feldern konkretisiert und ausdifferenziert, die sich mit biographischen Ansätzen und Me-

thoden beschäftigen (etwa in der Sozialpädagogik, der Erwachsenenbildung oder der Geschlechterforschung).

Ohne an dieser Stelle auf die einzelnen, auch heute noch lesenswerten Beiträge des Bandes einzugehen, möchte ich vier Aspekte der dort umrissenen Programmatik festhalten:

(1) Das Programm wurde, wie die Herausgeber deutlich machen, aus einer Gegenposition heraus entwickelt. Das ist ein wichtiger Aspekt, der im Rückblick auf die Tradition oft vergessen wird. Im *Widerspruch* zu einer erstarkenden empirischen (oder auch: empiristischen) Bildungsforschung einerseits und einer gesellschafts- und strukturtheoretischen Perspektive auf Erziehung und Bildung andererseits wollten die Protagonisten der Biographieforschung das Subjekt in der „neuen" Pädagogik wieder einführen bzw. stärker verankern. Dabei ging es ihnen, so meine Interpretation, nicht um die Ablehnung der sozialwissenschaftlichen und gesellschaftskritischen Neuorientierung des Fachs, sondern um eine kritische Ergänzung und „Korrektur" dieser Entwicklung, und das heißt auch: um eine Verbindung zwischen pädagogisch-hermeneutischen und sozialwissenschaftlichen Ansätzen, insbesondere solchen, die Zugänge zu Lebensgeschichten und jenem „subjektiven Faktor" suchen. Inspirierend sind dabei, wie bereits zitiert, ganz unterschiedliche theoretische und methodologische Ansätze wie die Psychoanalyse, der Symbolische Interaktionismus oder die Kritische Theorie.

(2) Das Programm verfolgt zugleich eine Perspektive für *empirische* Forschung und sucht dafür neue *methodische* Zugänge, die der Erkundung des Gegenstands angemessen sind. Solche finden sich vor allem in der etwa zeitgleich und ebenfalls „oppositionell" sich entwickelnden qualitativen Sozialforschung.[5] Sie werden aufgenommen und regen zu vielfältigen Forschungen mit (auto)biographischen Materialien an, vor allem auch zu interdisziplinären Verknüpfungen, wie sie z.B.

5 In den 1970er Jahren begann in der deutschsprachigen Sozialwissenschaft eine systematische Etablierung der qualitativen Forschung, z.T. mit Rückgriff auf und „Re-Import" von methodologischen Ansätzen, die bereits im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts entwickelt wurden, deren Kontinuität aber aus unterschiedlichen Gründen unterbrochen war, nicht zuletzt durch die Verfolgung jüdischer Wissenschaftler*innen im Nationalsozialismus. Exemplarisch sei hier auf die Rezeption und Übersetzung zentraler Texte aus dem angloamerikanischen Diskurs durch die „Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen" (1973) hingewiesen (vgl. auch Hopf/Weingarten 1979; Hoffman-Riem 1980). Auch die Biographieforschung kann in diesem Kontext auf eine starke Traditionslinie zurückblicken, die in den 1970er Jahren von der deutschsprachigen Sozialwissenschaft „wiederentdeckt" wird (vgl. Alheit/Dausien 2009).

Dieter Baacke in seinen Buch-Beiträgen „Biographie: Soziale Handlung, Textstruktur und Geschichten über Identität“ (1993a) und „Ausschnitt und Ganzes“ (1993b) vorschlägt, wie es aber auch viele andere Biographieforscher*innen in dieser „Aufbruchphase“ praktizieren und dabei neue und oft originelle Konzepte entwickeln. Dabei ist die Methodendebatte kein Selbstzweck, sondern steht gewissermaßen im Dienste der übergeordneten Idee, einen neuen Zugang für die Pädagogik insgesamt zu erschließen.

(3) Es geht also nicht primär um die Methodenfrage, sondern, wie in den Zitaten schon angeklungen, um eine grundsätzliche *Neuausrichtung pädagogischen Denkens und Handelns*, um eine „hermeneutisch und biographisch orientierte narrative Pädagogik“, wie es im „Vorwort zur Neuausgabe“ des Bandes knapp fünfzehn Jahre später heißt (Baacke/Schulze 1993: 6; auch Schulze 1993a). Erst hier übrigens sprechen die Herausgeber explizit von einer „Programmschrift“ – ein Anspruch, den sie Ende der 1970er Jahre noch nicht erheben wollten, nun aber, ermutigt durch die Resonanz auf ihren Band, selbstbewusst formulieren. Unter dem Eindruck einer sich rasant entfalteten und forschungspolitisch erfolgreichen Biographieforschung in den Sozialwissenschaften und in verschiedenen Teilbereichen der Erziehungswissenschaft sehen sie sich mitten in einer „nicht abgeschlossen(en)“ (Baacke/Schulze 1993: 9) wissenschaftlichen Entwicklung, durch die die bisherigen „Bezugsrahmen“ pädagogischer Theorien und Forschungen – „‚Erzieherische Einwirkung‘, ‚Pädagogische Institutionen‘, ‚Bildungs- und Erziehungssystem‘ – in doppelter Weise überschritten“ (ebd.) werden: „Erziehung wird auf originäres Lernen zurückbezogen, und die Einteilung in Stufen und Einrichtungen wird durchkreuzt durch die Lerngeschichte der heranwachsenden Menschen“ (ebd.). Noch einmal erläutern Baacke und Schulze, was mit dieser Überschreitung (nicht) gemeint ist. Hierzu noch ein ausführlicheres Zitat:

> „Die intensivere Beschäftigung mit der Lerngeschichte eines einzelnen Menschen muß keineswegs bedeuten, das Anliegen der Erziehung und die Bedingungen der Gesellschaft aus dem Blick zu verlieren. Im Gegenteil: erst aus der Sicht eines individuellen Lebens gewinnt der Auftrag der Gesellschaft an die Erziehung die hinreichende Konkretheit, die erforderlich ist, den gesellschaftlichen Wandel und Fortschritt menschlich zu gestalten. Aus Geschichten lernen – das ist auch eine Hoffnung!“ (Ebd.: 9f.)

Auch wenn die Autoren selbst den Begriff nicht verwenden, zeigt sich hier die Erwartung eines *Paradigmenwechsels*. In diesem Sinne spricht Theodor Schulze auch in seinem Beitrag „Biographisch orientierte Päd-

agogik“ (Schulze 1993a) von einer „Umkehrung der pädagogischen Blickrichtung und Intentionalität“ und einem „Wechsel des Standpunktes vom lehrenden zum lernenden Subjekt, von den Erziehern zu den Erzogenen“ (ebd.: 35), die durch „das Eingehen auf Biographie“ notwendig werden. Diese „Umkehrung“ hat für die Pädagogik umfassende Bedeutung. Sie betrifft erziehungswissenschaftliche Theoriebildung und auch pädagogische Praxis und deren Professionalisierung (z.B. in der Ausbildung von Lehrer*innen und Erzieher*innen). Fast gewinnt man den Eindruck, Schulze müsse sich selbst mahnen, die „Hoffnungen“ nicht übergroß werden zu lassen, wenn er am Ende seines Beitrags davor warnt, „biographische Sachverhalte“ (ebd.: 36) – also Ergebnisse biographischer Forschung – „allzurasch [sic!] in pädagogische Ansprüche umzuformen und für Interventionen, Programme und Institutionen zu vereinnahmen“ (ebd.).

(4) Als vierter Punkt ist festzuhalten, dass der beschriebene Perspektivwechsel ausdrücklich als Möglichkeit zur Kritik verstanden wird. Mit Bezug auf Arbeiten Katharina Rutschkys schreibt Schulze pointiert: „In diesem Sinne könnte Biographieforschung gegenüber der Pädagogik zunächst eine kritische Funktion übernehmen, eine Art Anti-Pädagogik vorstellen, indem sie auf das hinweist, was von der Erziehung nicht erreicht und nicht bewirkt werden kann oder auch verhindert und verletzt wird (siehe Rutschky 1983)“ (Schulze 1993a: 35).

3 Und jetzt? Aktuelle Positionierungen der Biographieforschung

Was ist aus der Idee geworden, „Biographie“ als theoretische Perspektive in der Erziehungswissenschaft zu etablieren? Was bedeutet Biographieforschung als pädagogisches Programm heute? Die fachliche Etablierung der Biographieforschung in der Erziehungswissenschaft war zweifellos erfolgreich, was nicht zuletzt durch die Verankerung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft und die kontinuierlichen Tagungs- und Publikationsaktivitäten der Kommission belegt wird. Nach dem Auftakt des Bandes von Baacke und Schulze ist als weiterer „Meilenstein“ sicher der von Winfried Marotzki und Heinz-Hermann Krüger Mitte der 1990er Jahre herausgegebene Reader und wenig später zum „Handbuch“ erweiterte Band „Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung“ (Krüger/Marotzki 1995, 1999, 2006) zu nennen. Hier wird auch deutlich, dass die Perspektive der Biographieforschung auf sehr unterschiedliche Weise und mit Bezug

auf unterschiedliche Themen, Teildisziplinen und Fragestellungen im Fach aufgegriffen wurde. Im Rahmen des vorliegenden Beitrags kann nicht im Einzelnen zurückverfolgt werden, wie sich der weitgreifende Entwurf einer biographieorientierten Pädagogik entwickelt hat. Ich erlaube mir deshalb, dies recht holzschnittartig nur anzudeuten.

Insgesamt gesehen war das Programm gewiss eine Erfolgsgeschichte. Dies betrifft vor allem die Entwicklung der *Forschungsmethoden*. Hier hat sich, bildhaft gesprochen, eine lebendige, vielstimmige, aber zunehmend auch „verschulte“ Region in der Landschaft Biographieforschung entwickelt und ausdifferenziert. Diese Region, oder vielleicht besser: dieser Strang der methodologisch-methodischen Entwicklung hat wesentlich zur Professionalisierung qualitativer Forschung in der Erziehungswissenschaft insgesamt beigetragen und auch dazu, dass diese sich erfolgreich in der interdisziplinär angelegten Bildungsforschung positionieren kann, wie Christine Wiezorek (2017) es kürzlich beschrieben hat. Es gibt methodische Schulen und eine beeindruckende Zahl und Diversität empirisch-biographischer Forschungen, die zunehmend auch international vernetzt sind.

Biographieforschung befindet sich auch heute in einer *oppositionellen Position*. Diese wird allerdings nicht mehr auf dem Spielfeld von Gesellschaftstheorie und Bildungspolitik ausgehandelt, sondern primär im Feld der Empirischen Bildungsforschung und der Forschungsförderungspolitik. Die Biographieforschung arbeitet hier, gemeinsam mit anderen methodologischen Ansätzen am Profil einer *qualitativen Bildungsforschung* (was sich ja auch in der Umbenennung der Kommission dokumentiert). Allerdings ist diese Opposition im Vergleich zu der programmatischen Selbstpositionierung Ende der 1970er Jahre, vereinfacht gesagt, weniger grundsätzlich, weniger radikal und vor allem weitgehend *innerwissenschaftlich* und *strategisch* orientiert: Sie fokussiert den methodologischen Aspekt der Biographieforschung und zielt nicht auf eine „Umkehrung der Blickrichtung“ im pädagogischen Denken und Handeln, sondern auf eine, durchaus kritische, aber auch Anerkennung suchende Position im Feld der *Bildungsforschung*. Diese Anerkennung gewinnt sie u.a. durch die Zuständigkeit für (und Begrenzung auf) den „Mikrobereich“ der Bildungsforschung. Winfried Marotzki und Peter Alheit nehmen in ihrer Einleitung in das Themenheft „Qualitative Bildungsforschung“ der damals noch jungen Zeitschrift für Qualitative Forschung (ZQF) eine Gegenstandsbestimmung vor, die ich etwas ausführlicher zitiere:

„Der *Mikrobereich* qualitativer Bildungsforschung hat sich in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften u.a. als Biographieforschung etablieren können (vgl. Garz/Blömer 2002). Bildungsprozesse werden in dieser Blickweise als individuelle Bildungsprozesse analysiert und rekonstruiert; im Fokus des Interesses steht also jeweils das Individuum. Qualitative Bildungsforschung sensu Biographieforschung gewinnt ihren Ort, indem sie sich auf individuelle Lebens-, Bildungs- und Lernprozesse bezieht und versucht, den verschlungenen Pfaden biographischer Ordnungsbildung unter den Bedingungen einer sich rasant entwickelnden Moderne zu folgen" (Marotzki/Alheit 2002: 186).

Diese Positionierung mag zunächst irritieren, zumal sie von Autoren stammt, die ein explizit gesellschaftstheoretisch fundiertes Konzept von Biographie vertreten, das gerade *nicht* das Individuum meint, sondern Biographie als *historisch-gesellschaftliches Konstrukt* (vgl. Fischer/Kohli 1987) begreift, als individuellen Sozialform, in der Subjektivität ihren eigensinnigen Ausdruck findet und zugleich gesellschaftlich und institutionell „gehandhabt" wird (vgl. Alheit/Dausien 2000, 2009). Anfang der 2000er Jahre könnte die Zuordnung zum „Mikrobereich" jedoch vorrangig strategisch begründet sein. Zum einen bezieht sich diese Verortung auf ein weithin akzeptiertes und gerade im Mainstream der empirischen Sozialforschung fest verankertes Mehrebenenmodell, das bereits im konzeptionellen Zuschnitt der Bildungsforschung, der Anfang der 1970er Jahre beim Deutschen Bildungsrat erarbeitet wurde, zur Anwendung kam und auf das sich Marotzki und Alheit explizit beziehen. Die Unterscheidung von Makro-, Meso- und Mikroebene schafft dabei keineswegs nur Ordnung in der wissenschaftlichen Gegenstandskonstruktion, sie reguliert auch fachliche Ansprüche, disziplinäre „Zuständigkeiten" und nicht zuletzt die Verteilung von Ressourcen und Meriten für empirische Forschung.

Alternative Theorien und Erkenntnisansprüche, welche die „Meso- und Makroebene" betreffen[6], waren im Kampf um Anerkennung in der Empirischen Bildungsforschung vermutlich eher dysfunktional. Werden sie jedoch eingeklammert, so hat das auch Rückwirkungen auf die Traditionsbildung im eigenen Forschungsfeld. Die nahezu selbstverständliche Gleichsetzung des biographischen Forschungsansatzes mit der „Mikroebene" ist in der gegenwärtigen Erziehungswissen-

6 Der Anspruch der sozialwissenschaftlichen Biographieforschung besteht ja gerade darin, den Zusammenhang zwischen den Ebenen zu thematisieren und theoretisch wie empirisch zum Gegenstand zu nehmen (vgl. Fischer/Kohli 1987; Dausien 2002).

schaft (und darüber hinaus) weit verbreitet.[7] Hier gibt es mittlerweile ein stark *individualisiertes* Biographieverständnis, das durch den *methodologischen Individualismus* der empirischen Forschung und die bevorzugte Arbeit mit autobiographischen Interviews affirmiert wird. Das Biographiekonzept wird gewissermaßen um seine sozialtheoretische Dimension beschnitten.

Was ist nun aus den Ansätzen zu einer biographisch orientierten Pädagogik jenseits der Methodenfrage und der empirischen Forschung geworden? Hier lassen sich durchaus Entwicklungen zusammentragen, die pädagogisches Denken und auch Handeln betreffen.

Allem voran sind hier *grundlagentheoretische Arbeiten zu Lernen und Bildung* zu nennen, insbesondere das Lebensthema und die Lebensleistung Theodor Schulzes, eine *biographisch orientierte Theorie des Lernens* zu entwickeln. Schulze hat – als langjähriger Sprecher der Kommission Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung und als wissenschaftlicher Autor – konsequent an seinem Programm einer Umkehrung und Neuorientierung der Pädagogik weitergearbeitet. Mit seinem Interesse, Lernen aus der biographischen Perspektive der Subjekte zu verstehen, richtet er sich kritisch gegen zwei Paradigmen, die bis heute den Diskurs um Lernen dominieren: gegen einen psychologischen Lernbegriff, der Lernen primär als kognitive Aktivität eines Individuums begreift, und gegen ein didaktisch verkürztes Verständnis von Lernen als „Epiphänomen von Lehrangeboten“ (Schulze 1993b: 243). Beide Ansätze sind auch gegenwärtig in der Empirischen Bildungsfor-

7 Ein Beispiel dafür ist der Beitrag von Christine Wiezorek (2017), der ebenfalls das Verhältnis von Biographieforschung und Bildungsforschung auslotet. Mit explizitem Bezug auf die oben zitierte Formulierung von Marotzki und Alheit nimmt die Autorin die Positionsbestimmung auf der Mikroebene als Ausgangspunkt ihrer Überlegungen und diskutiert in der Folge zwei Strömungen, die sie für die Bildungsforschung relevant setzt: die bildungstheoretische und die sozialisationstheoretisch informierte Biographieforschung. In beiden Fällen formuliert sie überzeugend die Grenzen und zugleich die Nahtstelle für eine Überwindung des methodologischen Individualismus, aber – so der kritische Einwand – sie transformiert diese nicht grundsätzlich. Zugespitzt gesagt: Im Bemühen um die notwendige Erweiterung der Mikroperspektive „Biographie“ um Analysen der institutionellen und gesellschaftlichen Kontexte von individuellen Bildungs- und Sozialisationsprozessen wird eine Lösung gewissermaßen „von außen“ erwartet, z.B. durch Kombination mit habitustheoretischen Ansätzen und andere Methoden, nicht aber von der Biographieforschung selbst. Diese Kritik mag spitzfindig erscheinen. Sie richtet sich zudem auch keinesfalls gegen derartige theoretische und methodologische Verknüpfungen – im Gegenteil, deren Notwendigkeit steht außer Frage (vgl. Völter et al. 2009). Sie hat ihre Pointe darin, dass die Gegenstandskonstruktion der Biographieforschung selbst nicht diskutiert, sondern auf der Mikroebene belassen wird.

schung und in der Bildungspraxis machtvoll positioniert – ergänzt und auf die Spitze getrieben durch Konzepte der Selbstoptimierung und -evaluierung, die Bildung in neoliberaler Version als *individuelle Leistung* und als *Humankapital*[8] verstehen.

Neben Schulzes Arbeiten gibt es weitere wichtige Beiträge zu *Theorien biographischen Lernens und biographischer Bildung*, die sich „jenseits" der Methodenfrage entwickelt haben (und die natürlich durch vielfältige empirische Forschungen auch mit ihr verbunden sind).[9] Mit Blick auf das Programm der 1970er Jahre wäre aber zu fragen, ob es nach den Grundlagenarbeiten zu einer biographisch orientierten Theorie des Lernens, die in den 1980er und 1990er Jahren entwickelt wurden, substanzielle theoretische *Weiter*entwicklung in diesem Bereich gegeben hat. Meinem Eindruck nach eher nicht. Vorliegende Theorieansätze wie etwa Marotzkis „Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie" (1990) haben zwar viele Forschungen angeregt, aber sie wurde seitdem m.E. hauptsächlich „angewendet", um empirische Fälle zu interpretieren und neue Themenfelder wie z.B. die Medienpädagogik für die Biographieforschung zu erschließen. Darüber hinaus wurde der Ansatz genutzt, um „Bildung" und „Lernen" empirisch fassbar zu machen und zugleich diagnostisch zu unterscheiden, womit eine z.T. recht spezialistische bildungstheoretische Diskussion verbunden ist. Diese Unterscheidung hat womöglich auch einen Anteil daran, dass vorliegende biographietheoretische Ansätze unter den beiden Labels „Lernen" und „Bildung" bislang nicht systematisch aufeinander bezogen wurden. Hier gibt es sicher noch einiges zu tun in der Biographieforschung „jenseits der Methodenfrage".

Dass trotz der vielfältigen Arbeiten zu einer biographieorientierten Lern-/Bildungstheorie die Biographieforschung noch relativ weit von dem Anspruch entfernt ist, eine „Umkehrung" der Pädagogik zu bewirken, hat jedoch nicht in erster Linie mit dem Stand der Theoriebildung zu tun. Die von Schulze formulierte Hoffnung war ja, dass ein solcher Perspektivwechsel auch das *pädagogische Handeln* betrifft, ja betreffen muss, um wirksam zu sein. Wie aber die *Verknüpfung* zwischen dem theoretisch vollzogenen Perspektivwechsel und pädagogischer

8 Zur „Erfindung der Leistung" als individualisiertem Konzept vgl. die anregende Studie von Nina Verheyen (2018), zur Kritik des neoliberalen Bildungsverständnisses vgl. z.B. Czejkowska (2010).

9 Hier wären viele Namen zu nennen, aber da Heide von Felden und Dieter Nittel einen eigenen Beitrag zu diesem Thema im vorliegenden Band haben, mag der kurze Hinweis genügen.

Praxis realisiert oder mindestens gedacht werden kann, wird in den lern- und bildungstheoretischen Diskussionen um die Bedeutung von Biographie bislang kaum diskutiert oder gar systematisch expliziert – auch nicht in den Schulzes eigenen Arbeiten.

Ausnahmen gibt es im Feld der *Erwachsenenbildung*, wo solche Fragen durchaus intensiver bearbeitet wurden und werden. Hier gibt es konzeptionelle Entwürfe *und* pädagogisch-praktische Erfahrungen etwa zur Frage, wie eine biographieorientierte Didaktik oder Lernbegleitung aussehen kann (vgl. z.B. Behrens-Cobet/Reichling 1997; zusammenfassend Dausien 2011; Rothe 2015). In der Erwachsenenbildung hatte in den 1980er Jahren, verbunden mit einer starken Rezeption konstruktivistischer Theorien (Arnold/Siebert 1999), tatsächlich eine Art *Paradigmenwechsel vom Lehren zum Lernen* (vgl. Kade 1989; Kade/Seitter 1996, 1999; Arnold et al. 1998) stattgefunden, in engem Austausch von Theorie, Forschung und Praxis, und zwar überwiegend einer politisch-emanzipatorisch orientierten Praxis. Ironischerweise werden die biographieorientierten Ansätze im Rahmen der Politik des *Lifelong Learning* (Rothe 2011), die sich ja durchaus am Verlauf individueller Biographien orientiert und die Einteilung in Bildungsphasen und Institutionen „durchkreuzt“ (vgl. Alheit/Dausien 2010), erneut durch jene Lernparadigmen verdrängt, gegen die das Konzept lebensgeschichtlichen Lernens angetreten war: durch Konzepte, die Lernen und Weiterbildung als steuer- und messbare Leistung isolierter Individuen betrachten.

Schließlich gibt es in der *Sozialpädagogik* eine Entwicklung, die im Sinne des Programms einer biographieorientierten Pädagogik verstanden werden kann, auch wenn es hier nicht immer explizite Bezugnahmen gibt (z.B. Jakob/Wensierski 1997). Vor allem die Arbeiten im Umfeld des Netzwerks *Rekonstruktive Sozialpädagogik*[10] machen Ernst mit dem Gedanken der „Umkehrung“ pädagogischen Denkens und Handelns. Forschungsbasiert wurden hier theoretische und praxisbezogene Konzepte entwickelt, die nicht nur individuelle Lebensverläufe und biographische Erfahrungen betreffen, sondern vor allem die sie begleitende professionelle und institutionelle Praxis sowie die Organisation Sozialer Arbeit (z.B. Hanses 2004, 2018). – Lässt sich aus diesem Beispiel etwas lernen? Wie könnte die Verknüpfung zwischen Theo-

10 Ausführliche Informationen finden sich auf der Homepage des Netzwerks: http://www.nwrsa.de/ Zugriff: [10.7.2020]

rie, empirischer Forschung und pädagogischer Praxis in einer biographisch orientierten Erziehungswissenschaft allgemein aussehen?

Natürlich ließen sich weitere Beiträge z.B. in der Geschlechterforschung, Medienpädagogik, Migrationspädagogik oder der Inklusiven Pädagogik finden, die konzeptionell mit biographischen Ansätzen arbeiten. Ich kann sie hier nicht im Einzelnen würdigen. Allerdings gibt es trotz des breiten Spektrums erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung nur vergleichsweise wenige biographie*theoretische* Beiträge. Die große Mehrzahl der Arbeiten nutzt die Biographieforschung als methodologisch-methodischen Ansatz, oft sogar nur als Erhebungsmethode[11]. Das biographische Material wird dann u.U. mit theoretischen Konzepten analysiert, die mit einer an Biographie bzw. Lebensgeschichte orientierten Theoriebildung nur lose verbunden sind oder sogar in einem kritischen oder widersprüchlichen Verhältnis zum Biographiekonzept stehen. Das gilt beispielsweise für Studien, die an Bourdieus Habitustheorie anknüpfen, oder für subjektivierungstheoretisch orientierte Ansätze im Anschluss an Foucault und Butler. Gerade sie stehen in einem erheblichen Spannungsverhältnis zu einer Biographieforschung, die mit einem starken Subjektbegriff assoziiert ist – die Verknüpfung ist deshalb in besonderem Maße begründungsbedürftig und verlangt theoretische Explikation.

Der emphatische Subjektbegriff, der von Baacke und Schulze gegen das Verschwinden des subjektiven Faktors in der mit statistischer Logik arbeitenden Bildungsforschung und in der Analyse gesellschaftlicher Strukturen stark gemacht wurde, ist heute – nach der dekonstruktivistischen Subjektkritik, aber auch angesichts der Analysen des „Störenfrieds“ Pierre Bourdieu (vgl. Liebau 2006) – so nicht mehr haltbar. Was das für das Programm einer „biographisch orientierten Pädagogik“ bedeutet, ist eine offene Frage, die geklärt werden muss, sofern das Programm nicht im Archiv der Fachgeschichte verschwinden soll.

Sehr zugespitzt könnte man aus diesen Beobachtungen heraus zum dem Fazit gelangen, dass die Biographieforschung aktuell in der Gefahr steht, auf paradoxe Weise ohne ihren „Kern“ auskommen zu müssen, ohne Subjekttheorie und ohne eine dialektisch darauf bezogene Sozialtheorie. Verantwortlich dafür ist keineswegs nur und nicht in erster Linie die subjektkritische Anfrage von außen, sondern mehr

11 Vor allem das biographisch-narrative Interview (Schütze 1983) wird häufig genutzt, aber auch andere mündliche Erhebungsmethoden sowie schriftlich verfasste Autobiographien und andere Ego-Dokumente (z.B. Briefe, Tagebücher).

noch die „selbstgewählte“ Fokussierung auf das Individuum als Gegenstand der Betrachtung. Diese Fokussierung war einerseits schon im Verständnis von Lebensgeschichten als Lerngeschichten in Schulzes Programm angelegt und wurde in weiteren Arbeiten fortgeschrieben und verstärkt. Sie verfestigt sich aber vor allem mit dem Erfolg der empirischen Biographieforschung, die sich zunehmend als qualitative Bildungsforschung profiliert, indem sie sich als *Expertin für individuelle Lernprozesse und Bildungsverläufe* positioniert und somit einen methodologischen Individualismus systematisiert.[12]

Damit könnte möglicherweise auch die Kluft zwischen qualitativ-empirischer Forschung auf der einen und der Bildungstheorie mit ihrem hermeneutisch-philosophischen Zugang zu Biographie auf der anderen Seite, deren Überbrückung von Baacke, Schulze und ihre Co-Autor*innen sowie von bildungstheoretisch argumentierenden Autor*innen wie Winfried Marotzki und Hans-Christoph Koller mit der Biographieforschung angestrebt wurde, wieder vertieft werden: Denn nicht nur die sozialwissenschaftlich gefasste Dimension der Sozialität, sondern auch deren phänomenologisch-philosophisches Pendant, die Betonung der lebensweltlichen Eingebundenheit, die in Schulzes Konzept als „ökologisches Lernen“ oder „Lernen in Beziehungen“ gefasst wird und in seinen Interpretationen autobiographischer Texte sehr bedeutsam ist, lassen sich im Feld der etablierten empirischen Bildungsforschung weniger leicht vermitteln als die Zuständigkeit für „Mikroprozesse“. Der strategische Vorteil der Verortung auf der Mikroebene, der im Kampf um Anerkennung im Feld der empirischen Bildungsforschung zweifellos errungen werden konnte, hat also seinen Preis: Es hat – weitgehend unbeabsichtigt – auch im eigenen Feld ein Verständnis und vor allem eine Forschungspraxis protegiert, die Biographie als individuelles Phänomen betrachtet, das mit unterschiedlichen qualitativen Methoden empirisch bearbeitet werden kann. Diese Tendenz

---

12 Allerdings sind die Verhältnisse noch komplizierter. Auch unabhängig von dem Interesse an Lern- und Bildungsprozessen gab es in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung zumindest bis in die frühen 2000er Jahre hinein eine weitere Tendenz , die jene individualistische Verengung befördert, nämlich eine starke, wenngleich oft nur oberflächliche Rezeption soziologischen Individualisierungsthese, prominent publiziert von Beck (1986). Sie wird seit den 1980er Jahren bis heute vielfach als Begründung für biographietheoretische Ansätze herangezogen, oft ohne eine genauere Auseinandersetzung mit ihrem theoretischen Gehalt. Erst in jüngerer Zeit wird sie – im Zuge der Kritik modernisierungstheoretischer Ansätze – zunehmend durch andere Diskurse abgelöst, vor allem durch Ansätze im Anschluss an Foucault und Butler. Auf diesen Aspekt gehe ich hier Platzgründen nicht weiter ein.

wird noch verstärkt, wenn die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung im Ringen um Anerkennung gegenüber anderen Disziplinen ihre disziplinäre Eigenständigkeit betont und sich somit auch von eher soziologisch orientierten Lesarten abgrenzt, die Biographie als gesellschaftliches Konstrukt begreifen.

Doch kehren wir zurück zur Frage, welche Bedeutung das Programm einer biographisch orientierten Pädagogik hat, wie es sich in Zukunft weiterentwickeln könnte und in welchem Verhältnis es damit zur qualitativen Bildungsforschung geriete.

4 Wie weiter? Plädoyer für eine verstärkte Konzeptualisierung und Theorieentwicklung in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung

Auch wenn es viele Gründe gibt, dem Veränderungsoptimismus des Programms der 1970er und 1990er Jahre skeptisch gegenüberzustehen, so sehe ich nach den vorstehenden Überlegungen doch gute Argumente dafür, die Grundidee jenes Programms wieder aufzunehmen und verstärkt zu verfolgen – aber auch kritisch darüber hinauszugehen. Was das konkret heißen könnte, soll abschließend thesenhaft umrissen werden.

(1) Zunächst ist, ganz allgemein gesagt, wieder mehr Theoriearbeit erforderlich. Dies gilt, wie bereits angedeutet, für die lern- und bildungstheoretische Diskussion. Auf Basis der zahlreichen empirischen Forschungen, die in diesem Bereich vorliegen, wäre eine systematische, unterschiedliche Ansätze vergleichende Theoretisierung wünschenswert, auch in Fortführung und Weiterentwicklung der von Schulze vorgelegten Theorie lebensgeschichtlichen Lernens. Aber auch zu anderen Themen und Gegenständen steht Theoriearbeit an, denn Biographieforschung ist in der Erziehungswissenschaft nicht nur mit Lernen und Bildung beschäftigt. Zudem werden viele empirische Studien in ihrem Potenzial für Theoretisierung nicht ausgeschöpft.

Dabei stehen auch theoretische Fragen jenseits der „angestammten“ erziehungswissenschaftlichen und (sozial-)pädagogischen Konzepte an. Insbesondere die Frage nach der theoretischen Fassung der Subjektivität und des Subjekts in der Biographieforschung. Die Beobachtung,

dass zunehmend Studien publiziert werden[13], die sich empirisch-methodisch auf die Biographieforschung beziehen und biographisch-narrative Interviews als Datenbasis verwenden, sich theoretisch jedoch auf das Konzept der Subjektivierung und auf Diskurstheorien beziehen und damit der normativen Idee des handlungsfähigen Subjekts ausgesprochen kritisch gegenüberstehen, wirft theoretisch anspruchsvolle Fragen auf, die eine mindestens ebenso anspruchsvolle Bearbeitung verdienen (vgl. dazu Thon 2016).

(2) *Dezentrierung und Kontextualisierung*: Die Stärke einer an Lebensgeschichten orientierten Pädagogik, nämlich das Subjekt als Ausgangspunkt pädagogischen Denkens und Handelns zu nehmen, birgt zugleich die angedeuteten Probleme eines „starken“ Subjektbegriffs und einer methodologischen Individualisierung. Überfokussiert werden, so mein Befund, theoretisch wie empirisch die Lern- und Bildungsprozesse *individueller* Subjekte. Die strukturellen *Kontexte*, in die sie eingebettet und mit denen sie untrennbar verwoben sind, werden oft nur als theoretisch-abstraktes Postulat hinzugefügt oder anhand vorab bereits definierter Kategorien empirisch identifiziert. Nur wenige Arbeiten[14] versuchen, den dialektischen Zusammenhang zwischen subjektiven und objektiven Bedingungen „am Fall“ konkreter Biographien empirisch zu rekonstruieren und zu theoretisieren, also den Einzelfall nicht auf das Individuum zu beziehen, sondern *auf seine Biographie* und damit ein Konzept zu verwenden, das den lebensweltlichen, institutionellen und gesellschaftlichen Kontext und seine Geschichte einschließt.

(3) *Neue Gegenstandsbereiche*: Das bedeutet auch, die Gegenstände der Biographieforschung zu erweitern. Wenn wir den auf das individuelle Subjekt gerichteten Blick dezentrieren und ihn – ebenfalls unter biographietheoretischer Perspektive – auf die lebensweltlichen und institutionellen Kontexte richten, die Biographien hervorbringen, modalisieren und strukturieren, gewinnen wir neue Erkenntnisperspektiven. Ausgehend von der Annahme, dass „nicht das Individuum Gegenstand der Biographieforschung ist, sondern das soziale Konstrukt Biographie“ (Fischer/Kohli 1987), lassen sich unterschiedliche Analyseper-

13 Beispielhaft verweise ich hier auf die Arbeiten von Tina Spies (2010), Nadine Rose (2012), Tobias Buchner (2018) und Angela Rein (2020).

14 Vgl. hierzu den Vorschlag Christine Thons (2008), die Konstruktionskontexte biographischer Erzählungen systematisch zu analysieren, oder die Studien von Dorothee Schwendowius (2015) und Nadja Thoma (2019), die jene Kontextualität mit dem Konzept der Zugehörigkeit bzw. im Hinblick auf transnationale und transgenerationale Kontexte bearbeiten.

spektiven und Typen von Gegenständen unterscheiden: So wäre es für erziehungswissenschaftliche Forschung aufschlussreich, nicht nur biographische Erzählungen selbst, sondern deren *interaktive* Herstellung und Deutung in pädagogischen Interaktionen im Alltag von Familien und Peergroups oder in Bildungsinstitutionen in den Blick zu nehmen, also *biographisierende Praktiken* zu untersuchen, in denen soziale Subjekte sich wechselseitig (und zumeist unter Bedingungen von Ungleichheit) Identitäten und Geschichten zuschreiben, an- und aberkennen, normieren und variieren (vgl. z.B. Dausien/Ortner/Thoma 2015). Welche Modelle von gelungenen, erstrebenswerten oder ungenügenden Biographien werden dabei implizit und explizit verhandelt, welche Erwartungen und „Moralen" werden wie und für wen definiert? Welche Spielräume für biographische Entwürfe und Erfahrungen werden wem von wem in welchen Situationen, z.B. in der Bildungsberatung oder bei der schulischen Übergangsempfehlung, eingeräumt? Das sind zugleich Fragen, die eine machtkritische Perspektive auf pädagogische Praxis und auf die gesellschaftliche „Konstruktion" von Biographien eröffnen.

Ebenso wichtig wäre es, *Bildungsinstitutionen* als „Biographiegeneratoren" (Hahn 2000) nicht nur abstrakt zu verstehen, sondern empirisch konkret zu analysieren. So könnte man z.B. fragen, wie Schulen oder Hochschulen durch bestimmte Strukturen und Regelungen zur Einübung biographischer Darstellungs- und Identitätsformen beitragen, etwa durch die Anforderung an Schüler*innen, ihren Bildungsgang schriftlich darzustellen und zu reflektieren (vgl. Dausien/Kluchert 2016), oder wie schon in Einrichtungen der Elementarpädagogik eine Praxis eingeübt wird, die eigene Geschichte im Modus von *Leistung* und *Selbstevaluation* zu erinnern und darzustellen (z.B. Portfolioarbeit).

Diese Perspektiven können hier nur angedeutet werden. Sie sind Teil eines wissenssoziologisch informierten Forschungsprogramms zum Thema „biographisches Wissen" (vgl. Dausien/Hanses 2018), an dem ich seit einiger Zeit gemeinsam mit Kolleg*innen aus unterschiedlichen Feldern der Erziehungswissenschaft arbeite. Dabei werden verschiedene Gegenstandsebenen unterschieden und zugleich ihre Verbindungen gesucht: individuelles (auto-)biographisches Wissen; interaktionale Wissenspraktiken, in denen biographisches Wissen situativ verhandelt wird; und davon abgehobenes und tradiertes institutionalisiertes und diskursives Wissen, das als Orientierungsrahmen und Wissensordnung (vgl. Hanses 2010) für individuelles und institutionel-

les Handeln fungiert. Für die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung ergibt sich hier ein weites Feld theoretisch interessanter und pädagogisch wie gesellschaftlich hoch relevanter Forschungsgegenstände, die mit unterschiedlichen methodischen Ansätzen untersucht werden müssen und auch Bezüge zu kritischen Theorien des Subjekts und der Subjektivierung im Anschluss an Foucault, Butler und andere möglich machen.

(1) Mit einer solchen Erweiterung ergeben sich auch neue Chancen für die *Verbindung zwischen biographieorientierter Lern-/Bildungstheorie und pädagogischer Praxis*. Diese stellt sich ja nicht automatisch ein und ist keinesfalls eine Aufgabe, die an die Praxis delegiert werden kann – sie muss auch Gegenstand wissenschaftlicher Analyse werden. Was bedeutet es z.B. für pädagogisches Handeln und seine Professionalisierung, wenn Lernprozesse, wie Schulze (1993c) beschreibt, widersprüchlich, diskontinuierlich und in den lebensgeschichtlichen Zusammenhang eingebettet sind? Was bedeutet das für das Funktionieren von Bildungsinstitutionen? Und wie können aus einer biographietheoretischen Perspektive gesellschaftliche und bildungspolitische Regulationen von Bildung und Lernen begriffen werden? Was sind ihre individuellen und gesellschaftlichen Folgen? Solche Fragen können empirisch genauer untersucht werden, wenn nicht nur Lebensgeschichten, sondern auch der gesellschaftliche und pädagogische „Umgang“ mit ihnen rekonstruiert wird.

Solche theoretisch begründeten multiperspektivischen Ansätze eignen sich besonders für die Analyse komplexer Problemstellungen aus der Bildungspraxis und könnten – unter der Perspektive Biographie – zu theoretisch und empirisch gehaltvollen Alternativen zu statistisch ermittelten Multifaktorenmodellen der quantitativen Bildungsforschung entwickelt werden. Hier könnte eine Zukunftsperspektive liegen, die *erziehungswissenschaftliche* Biographieforschung auszeichnet und auch im Dialog mit anderen disziplinären Zugängen das eigene Profil deutlich machen (Beier 2018).

(2) *Interdisziplinarität*: Mit der Weitung des Blicks auf den Gegenstandsbereich der Biographieforschung geht auch eine Öffnung für unterschiedliche theoretische und empirische Zugänge einher. Das Potenzial der Interdisziplinarität, das am Beginn der Biographieforschung von zentraler Bedeutung war, könnte wieder stärker genutzt werden. In dem von Baacke und Schulze konturierten Programm lässt sich eine eher ambivalente Position ausmachen: einerseits werden unterschiedliche disziplinäre Zugänge als Teil jener „Landschaft“ aner-

kannt und aufgegriffen, andererseits aber findet sich auch eine reservierte bis skeptische Haltung insbesondere gegenüber soziologischen Ansätzen – eine Haltung, die sich bis heute in Teilen des Feldes ausmachen lässt (vgl. Dausien 2016). Der Versuch, eine spezifisch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung zu konturieren, läuft Gefahr, die Komplexität ihres Gegenstandes zu beschneiden und die Pointe des Biographiekonzepts, Individualität und Gesellschaftlichkeit als dialektisches Verhältnis zu analysieren, letztlich zu verpassen. Statt dem Primat des disziplinären Zugangs zu folgen, sollte sich Biographieforschung in der Erziehungswissenschaft und in der Bildungsforschung vom jeweiligen Forschungsproblem her strukturieren, d.h. die Komplexität konkreter empirischer Gegenstände zum Ausgangspunkt nehmen und sie theoretisch und empirisch rekonstruieren.

(3) *Kritik*: In Verbindung mit einer solchen die gesellschaftlichen Kontexte einbeziehenden Perspektive kann Biographieforschung, durchaus in Schulzes Sinn, aktuell und in Zukunft die Funktion der *Kritik* übernehmen – Kritik an pädagogischer Praxis, aber auch an gesellschaftlichen und politischen Verhältnissen. Das Wissen um Biographien und Lebensgeschichten zeigt mögliche Bildungsprozesse, Eigensinn und Spielräume auf, in denen Menschen ihre Leben leben, aber es fördert auch zutage, wie Menschen in pädagogischen Kontexten und unter institutionellen und politischen Bedingungen eingeschränkt werden und leiden. Statt die „Resilienzen" der Individuen zu untersuchen oder Trainingsprogramme zur Verbesserung von Selbsttechniken zu entwickeln, könnte eine multiperspektivische Biographieforschung die pädagogischen und institutionellen Verhältnisse untersuchen und herausarbeiten, wie pädagogische Praxen an diesem Leiden konkret mitwirken und wie sie biographische Entfaltungsmöglichkeiten und Bildungswege machtvoll, über den gesamten Lebenslauf hinweg, beeinflussen.

Beispiele für aktuelle gesellschaftliche Probleme, die unter einer solchen Perspektive untersucht werden könnten, gibt es etliche: die Frage, wie Schulen und Pädagog*innen mit dem Thema „Flucht und mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen umgehen" und welche Spielräume für biographische Artikulation sie ihnen einräumen oder verschließen; die Frage, wie die Bedingungen der neoliberalen Universität in die Biographien der Menschen hineinwirken, die dort studieren, lehren und forschen; die Frage, wie das „unternehmerische Selbst" im Rahmen von Bildungsberatung „hergestellt" wird und welche Rolle dabei biographische „Methoden" der Selbst-Evaluation spielen; die

Frage, wie sich Erfahrungen mit Macht und Ungleichheit, Rassismus, Sexismus und andere Differenz- und Ausgrenzungserfahrungen biographisch aufschichten und welche Rolle dabei Bildungsinstitutionen spielen; oder die Frage, was es bedeutet, wenn Lehr-Lern-Prozesse durch die Algorithmen digitaler Medien gesteuert werden – und vieles mehr.

Biographische Forschungen zu solchen Fragen haben nicht nur ein kritisches Potenzial, indem sie gesellschaftliche, politische und pädagogische Verhältnisse aufzeigen, die Biographien beschädigen, sie könnten auch Widerstandspotenziale der Subjekte sowie Ansatzpunkte für Veränderung in der konkreten Praxis zutage fördern. Biographieforschung wird ihr Potenzial für die Erziehungswissenschaft vor allem dann entfalten können, wenn sie ihre Analysekonzepte *im Zusammenhang* von Theorie, Forschung und pädagogischer Praxis entwickelt – und wenn sie auch sich selbst, insbesondere ihren individualistischen Bias und das Primat disziplinären Logiken kritisch in Frage stellt.

5 Schlussbemerkung

Nach diesen Überlegungen lässt sich das Verhältnis der Biographieforschung zur qualitativen Bildungsforschung zwar nicht positiv bestimmen, aber doch genauer fassen als mit der mehrdeutigen „und“-Verbindung. Biographieforschung und qualitative Bildungsforschung gehen weder ineinander auf, noch lassen sie sich klar abgrenzen oder addieren. Sie können sich in konkreten Forschungslinien zu konkreten Fragen verbinden, etwa in der Analyse von Bildungswegen und Bildungserfahrungen (vgl. Dausien/Rothe/Schwendowius 2016), die sich im Zusammenspiel zwischen individuellem und kollektivem Handeln, zwischen institutionellen und gesellschaftlichen Kontexten konfigurieren.

Trotz solcher Synergien und Überschneidungen ist das Verhältnis zwischen beiden jedoch nicht als „Schnittmenge“ zwischen zwei symmetrisch angeordneten Feldern zu beschreiben. Treffender wäre es, von zwei recht unterschiedlich strukturierten, dynamischen Feldern zu sprechen, die – aus forschungspragmatischen, strategischen und gegenstandsbezogen Gründen – partiell mehr oder weniger eng und mehr oder weniger dauerhaft miteinander kooperieren und sich in der *Scientific community* positionieren. Im Bestreben, Anerkennung in der empirischen Bildungsforschung zu erlangen, hat sich jene „und“-Verbindung bislang offensichtlich als produktiv erwiesen. Es wäre jedoch

problematisch, über solchen strategischen Vorteilen und Erfolgen die eigenständigen Herausforderungen der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung und einer biographieorientierten Pädagogik zu vergessen oder als überholt zu betrachten.

Biographieforschung lässt sich – so mein Fazit – nicht auf Bildungsforschung reduzieren, sie geht in ihren Fragestellungen und Gegenstandskonstruktionen über Bildung hinaus, wie umgekehrt Bildungsforschung über biographiebezogene Problemstellungen hinausgeht. Biographieforschung ist zudem keine Methode, auch wenn sie viele methodologische und methodische Impulse für die qualitative Bildungsforschung geliefert hat. Biographieforschung ist vielmehr eine komplexe wissenschaftliche Perspektive, die Theoriebildung, empirische Forschung und pädagogische Praxis gleichermaßen betrifft und die somit für die Erziehungs-/Bildungswissenschaft insgesamt nach wie vor ein innovatives Potenzial bereithält. Es lohnt sich, so mein Plädoyer, jenes Programm, das in den späten 1970er Jahren begonnen hatte, wieder neu aufzugreifen und (selbst-)kritisch weiterzuentwickeln.

Literatur

Alheit, Peter/Dausien, Bettina (2000): Die biographische Konstruktion der Wirklichkeit. Überlegungen zur Biographizität des Sozialen. In: Hoerning, Erika M. (Hrsg.): Biographische Sozialisation. Stuttgart: Lucius und Lucius, S. 257–283.

Alheit, Peter/Dausien, Bettina (2009): ‚Biographie' in den Sozialwissenschaften. Anmerkungen zu historischen und aktuellen Problemen einer Forschungsperspektive. In: Fetz, Bernhard (Hrsg.): Die Biographie – Zur Grundlegung ihrer Theorie. Berlin, New York: De Gruyter, S. 285–315.

Alheit, Peter/Dausien, Bettina (2010): Bildungsprozesse über die Lebensspanne: Zur Politik und Theorie lebenslangen Lernens. In: Tippelt, Rudolf/Schmidt, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. 3., durchges. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 713–734.

Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.) (1973): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit, 2 Bde. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Arnold, Rolf/Siebert, Horst (1999): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Arnold, Rolf/Kade, Jochen/Nolda, Sigrid/Schüßler, Ingeborg (1998): Lehren und Lernen im Modus der Auslegung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Baacke, Dieter (1993a): Biographie: Soziale Handlung, Textstruktur und Geschichten über Identität. In: Baacke, Dieter/Schulze, Theodor (Hrsg.): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. Neuausgabe. Weinheim, München: Juventa, S. 41–84.
Baacke, Dieter (1993b): Ausschnitt und Ganzes. In: Baacke, Dieter/Schulze, Theodor (Hrsg.): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. Neuausgabe. Weinheim, München: Juventa, S. 87–125.
Baacke, Dieter/Schulze, Theodor (1979): Vorwort der Herausgeber. In: Baacke, Dieter/Schulze, Theodor (Hrsg.): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. München: Juventa, S. 7–10.
Baacke, Dieter/Schulze, Theodor (Hrsg.) (1979): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. München: Juventa.
Baacke, Dieter/Schulze, Theodor (1993): Vorwort zur Neuausgabe. In: Baacke, Dieter/Schulze, Theodor (Hrsg.): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. Neuausgabe. Weinheim, München: Juventa, S. 6–10.
Baacke, Dieter/Schulze, Theodor (Hrsg.) (1993): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. Neuausgabe. Weinheim, München: Juventa.
Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Behrens-Cobet, Heidi/Reichling, Norbert (1997): Biographische Kommunikation. Lebensgeschichten im Repertoire der Erwachsenenbildung. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand.
Beier, Frank (2018): Soziologische Methoden und erziehungswissenschaftliche Theorie? Ein kritischer Diskussionsbeitrag zum Theorie-Empirie-Problem der qualitativen Forschung in der Pädagogik. In: Erziehungswissenschaft 29, 56, S. 65–75.
Buchner, Tobias (2018): Die Subjekte der Integration. Schule, Biographie und Behinderung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Czejkowska, Agnieszka (2010): „Wenn ich groß bin werde ich Humankapital!“ In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 86, 4, S. 451–465.
Dausien, Bettina (2002): Sozialisation – Geschlecht – Biographie. Theoretische und methodologische Untersuchung eines Zusammenhangs. Unveröff. Habilitationsschrift, Fakultät für Pädagogik, Universität Bielefeld.
Dausien, Bettina (2011): „Biographisches Lernen“ und „Biographizität“ – Überlegungen zu einer pädagogischen Idee und Praxis in der Erwachsenenbildung. Hessische Blätter für Volksbildung 61, 2, S. 110–125.
Dausien, Bettina (2016): Rekonstruktion und Reflexion: Überlegungen zum Verhältnis von bildungstheoretisch und sozialwissenschaftlich orientierter Biographieforschung. In: Kreitz, Robert/Miethe, Ingrid/Tervooren, Anja (Hrsg.): Theorien in der qualitativen Bildungsforschung – qualitative Bildungsforschung als Theoriegenerierung. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 18–44.

Dausien, Bettina/Alheit, Peter (2019): Biographical Approaches in Education in Germany. In: Oxford Research Encyclopedia of Education. Ed. George Noblit. New York: Oxford University Press (online publication). DOI: 10.1093/acrefore/9780190264093.013.519

Dausien, Bettina/Hanses Andreas (2016): Konzeptualisierung des Biographischen – Reflexionen zu Geschichte und Aktualität einer biographiewissenschaftlichen Perspektive in der Pädagogik. Einleitung in den Schwerpunkt. In: Zeitschrift für Pädagogik 62, 2, S. 159–171.

Dausien, Bettina/Hanses, Andreas (2018): „Biographisches Wissen“ – Erinnerung an ein uneingelöstes Forschungsprogramm. Einleitung in den Themenschwerpunkt. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung 18, 2, S. 173–189.

Dausien, Bettina/Kluchert, Gerhard (2016): „Mein Bildungsgang“ – Biographische Muster der Selbstkonstruktion im historischen Vergleich. Beispiele und Argumente für eine historisch-empirische Forschungsperspektive. In: BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen 29, 2, S. 220–240.

Dausien, Bettina/Ortner, Rosemarie/Thoma, Nadja (2015): Biographie als Norm und Handlungsbegründung in der pädagogischen Praxis. Eine empirisch-rekonstruktive Perspektive. In: Krause, Sabine/Breinbauer, Ines M. (Hrsg.): Im Raum der Gründe. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft IV. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 185–207.

Dausien, Bettina/Rothe, Daniela/Schwendowius, Dorothee (2016): Bildungswege. In: Dausien, Bettina/Rothe, Daniela/Schwendowius, Dorothee (Hrsg.): Bildungswege. Biographien zwischen Teilhabe und Ausgrenzung. Frankfurt a.M., New York: Campus, S. 25–67.

Fischer, Wolfgang/Kohli, Martin (1987): Biographieforschung. In: Voges, Wolfgang (Hrsg.): Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung. Biographie und Gesellschaft, Bd. 1. Opladen: Leske + Budrich, S. 25–49.

Fuchs, Thorsten (2013): Verstehen und Nicht-Verstehen, Wissen und Nicht-Wissen. Bemerkungen zum ‚Gewissheitscharakter' der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 89, 4, S. 503–527.

Hahn, Alois (2002): Lebenslauf und Biografie. In: Hahn, Alois: Konstruktionen des Selbst, der Welt und der Geschichte. Aufsätze zur Kultursoziologie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 97–115.

Hanses, Andreas (2010): Biographisches Wissen: heuristische Optionen im Spannungsfeld diskursiver und lokaler Wissensarten. In: Griese, Birgit (Hrsg.): Subjekt – Identität – Person? Reflexionen zur Biographieforschung. Springer VS, S. 251–269.

Hanses, Andreas (2018): Biographie und Institution. In: Lutz, Helma/Schiebel, Martina/Tuider, Elisabeth (Hrsg.): Handbuch Biographieforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 379–389.

Hanses, Andreas (Hrsg.) (2004): Biographie und Soziale Arbeit. Institutionelle und biographische Konstruktionen von Wirklichkeit. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
Henningsen, Jürgen (1962): Autobiographie und Erziehungswissenschaft. In: Neue Sammlung 2, 5, S. 450–461.
Hoffmann-Riem, Christa (1980): Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie. Der Datengewinn. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 32, 2, S. 339–372.
Hopf, Christel/Weingarten, Elmar (Hrsg.) (1979): Qualitative Sozialforschung. Stuttgart: Klett-Cotta.
Jakob Gisela/Wensierski Hans-Jürgen von (Hrsg.) 1997: Rekonstruktive Sozialpädagogik. Konzepte und Methoden sozialpädagogischen Verstehens in der Forschung und Praxis. Weinheim, München: Juventa, S. 7–22.
Kade, Jochen (1989): Erwachsenenbildung und Identität. Eine empirische Studie zur Aneignung von Bildungsangeboten. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
Kade, Jochen/Seitter, Wolfgang (1996): Lebenlanges Lernen – Mögliche Bildungswelten. Opladen: Leske + Budrich.
Kade, Jochen/Seitter, Wolfgang (1999): „Aneignung“, „Vermittlung“ und „Selbsttätigkeit“ – Neubewertung erwachsenendidaktischer Prinzipien. In: Arnold, Rolf/Gieseke, Wiltrud (Hrsg.): Die Weiterbildungsgesellschaft. 2 Bde. Neuwied, Kriftel: Luchterhand, S. 32–45.
Kreitz, Robert (2018): Das Erziehungswissenschaftliche der qualitativen Bildungsforschung. In: Erziehungswissenschaft 29, 56, S. 55–64.
Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.) (1995): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen: Leske + Budrich.
Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.) (1999): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen: Leske + Budrich.
Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.) (2006): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2., überarb. u. aktual. Aufl. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Liebau, Eckart (2006): Der Störenfried. Warum Pädagogen Bourdieu nicht mögen. In: Friebertshäuser, Barbara/Rieger-Ladich, Markus/Wiggger, Lothar (Hrsg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. Wiesbaden: Springer VS, S. 41–48.
Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
Marotzki, Winfried/Alheit, Peter (2002): Einleitung. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung 3, 2, S. 185–189.
Mattig, Ruprecht/Miethe, Ingrid/Mietzner, Ulrike (2016): Biographie und Geschichte in der Bildungsforschung. Einleitung. In: BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen 29, 2, S. 165–169.

Rein, Angela (2020): Normalität und Subjektivierung. Eine biographische Untersuchung im Übergang aus der stationären Jugendhilfe. Münster: transcript.

Rose, Nadine (2012): Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien. Bielefeld: transcript.

Rothe, Daniela (2011): Lebenslanges Lernen als Programm. Eine diskursive Formation in der Erwachsenenbildung. Frankfurt a.M., New York: Campus.

Rothe, Daniela (2015): Lernen im Lebenslauf: Das lernende Subjekt im Spannungsfeld bildungspolitischer Imperative, pädagogischer Praxis und biografischer Forschung. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 38, 1, S. 23–36.

Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis. Kritische Zeitschrift für Sozialarbeit und Sozialpädagogik 13, 3, S. 283–293.

Schulze, Theodor (1993a): Biographisch orientierte Pädagogik. In: Baacke, Dieter/Schulze, Theodor (Hrsg.): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. Weinheim, München: Juventa, S. 13–40.

Schulze, Theodor (1993c): Lebenslauf und Lebensgeschichte. Zwei unterschiedliche Sichtweisen und Gestaltungsprinzipien biographischer Prozesse. In: Baacke, Dieter/Schulze, Theodor (Hrsg.): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. Weinheim, München: Juventa, S. 174–226.

Schulze, Theodor (1993b): Zum ersten Mal und immer wieder neu. Skizzen zu einem phänomenologischen Lernbegriff. In: Bauersfeld, Heinricht/Bromme, Rainer (Hrsg.): Bildung und Aufklärung. Studien zur Rationalität des Lehrens und Lernens. Münster, New York: Waxmann, S. 241–269.

Schulze, Theodor (1995): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Anfänge, Fortschritte, Ausblicke. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 10–31.

Schulze, Theodor (1997): Das Allgemeine im Besonderen und das besondere Allgemeine. In: Hansen-Schaberg, Ilse (Hrsg.): „etwas erzählen". Die lebensgeschichtliche Dimension in der Pädagogik. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 176–188.

Schulze, Theodor (1999): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Anfänge – Fortschritte – Ausblicke. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 33–55.

Schulze, Theodor (2006): Biographieforschung in der Erziehungswissenschaft – Gegenstandsbereich und Bedeutung. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2., überarb. u. aktual. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 35–57.

Schwendowius, Dorothee (2015): Bildung und Zugehörigkeit in der Migrationsgesellschaft. Biographien von Studierenden des Lehramts und der Pädagogik. Bielefeld: transcript.

Thoma, Nadja (2018): Sprachbiographien in der Migrationsgesellschaft. Eine rekonstruktive Studie zu Bildungsverläufen von Germanistikstudent*innen. Bielefeld: transcript.

Thon, Christine (2008): Frauenbewegung im Wandel der Generationen. Eine Studie über Geschlechterkonstruktionen in biographischen Erzählungen. Bielefeld: transcript

Thon, Christine (2016): Biografischer Eigensinn – widerständige Subjekte? Subjekttheoretische Perspektiven in der Biografieforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 62, 2, S. 185–198.

Völter, Bettina/Dausien, Bettina/Lutz, Helma/Rosenthal, Gabriele (Hrsg.) (2009): Biographieforschung im Diskurs. Theoretische und methodologische Verknüpfungen. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Wiezorek, Christine (2017): Biographieforschung und Bildungsforschung. Potenziale erziehungswissenschaftlicher Perspektiven auf die Erforschung von Lern- und Bildungsprozessen. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung 18, 1, S. 21–40.

Genealogisches –
Kontinuitäten und Fortschreitungen

Bildung, Lernen, Biographie: Entwicklungen und Diskussionen zwischen 1978 und 2018

Heide von Felden und Dieter Nittel

1 Einleitung

Im Rahmen des Mottos „Aufbrüche, Umbrüche, Abbrüche. Qualitative Bildungs- und Biographieforschung zwischen 1978 und 2018“ befassen wir uns mit der Entwicklung der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung unter der spezifischen Perspektive von Bildung und Lernen. Wir versuchen nachzuzeichnen, wie in der Zeit von 1978 bis 2018 die Themen *Lernen* und *Bildung* in die Biographieforschung inkorporiert und hier bearbeitet werden, und welche Diskurse und Ansätze auf theoretischer und empirischer Ebene bis heute anzutreffen sind. Einen Auftakt oder Aufbruch stellt zweifelsfrei die Diskussion um Lernen und Biographie dar, die Theodor Schulze und Dieter Baacke in ihrer Publikation „Aus Geschichten lernen“ vorlegen (s. Abschnitt 2). Später, in den 1990er Jahren, befasst sich eine andere Gruppe mit der Verbindung von Bildungstheorie und Biographieforschung. Hier sind vor allem die Arbeiten von Rainer Kokemohr, Winfried Marotzki und Hans-Christoph Koller zu nennen, die ebenfalls eine breite Diskussion auslösen (s. Abschnitt 3).

In den folgenden Jahren stehen vielfältige Weiterentwicklungen auf dem Programm, die zum Teil bis heute aktuelle Aufgaben angehen und nach wie vor Spannungsfelder darstellen. So ist eine Frage, wie die Untersuchung von Lern- und Bildungsprozessen aus biographisch-narrativen Interviews genau aussehen kann, welche Möglichkeiten das narrationsstrukturelle Verfahren nach Fritz Schütze bietet, welche Kritikpunkte daran geübt und welche Weiterentwicklungen vorgeschlagen werden. Eine weitere Frage ist, welche Bedeutung die Normativität des Bildungsbegriffs für empirische Untersuchungen hat. Darüber hinaus wird seit einiger Zeit diskutiert, wie der Gesellschaftsbezug in der Biographieforschung stärker in den Mittelpunkt gerückt werden kann und ob dazu Veränderungen der Methoden oder auch theoretische und methodische Triangulationen hilfreich sind (s. Abschnitt 4). Der letzte Abschnitt „Aktuelle Situation“ wirft einen Blick auf den der-

zeitigen Stand der Biographieforschung und resümiert Errungenschaften und Versäumnisse (s. Abschnitt 5).

Die Diskussionen um Bildung und Lernen in der Biographieforschung werden durch die grundlegende Debatte geprägt, entweder eher den Bildungsbegriff oder eher den Lernbegriff als orientierungsrelevante Größe zu betrachten. Diese zwei Strömungen präsentieren auch wir als Autor*innen des Beitrags. Während Heide von Felden für die weitere Orientierung am Bildungsbegriff eintritt, tendiert Dieter Nittel eher zur Aufgabe des Bildungsbegriffs in der Empirie (nicht in der Bildungspolitik). Unser Beitrag bietet so ein Diskussionsforum, in dem beide Perspektiven präsent sind.

2 Aus (Lebens-)Geschichten lernen (Baacke/Schulze)

1979 haben Dieter Baacke und Theodor Schulze mit dem Buch „Aus Geschichten lernen" den Auftakt der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung im deutschen Sprachraum eingeläutet.[1] Die Zeit ist günstig: Nach der Orientierung an Objektivität und quantitativer empirischer Forschung im Zuge der realistischen Wendung in den 1960er Jahren (vgl. Roth 1962) ist man Ende der 1970er Jahre wieder offen für Subjektivität, Individualität und qualitative Forschungsprämissen. Es geht nicht mehr allein um gesellschaftliche Strukturen in der lichten Höhe der Abstraktion, sondern auch um individuelle Wahrnehmungen und Erzählungen in vielfältiger Form, in denen die Menschen selbst zu Wort kommen, sodass aus einer individuellen Perspektive und deren „Eigen-Sinn" gesellschaftliche Strukturen erforscht werden sollen. Auf dem Programm steht bei Baacke und Schulze, die Verwobenheit von Lern- und Gesellschaftsgeschichte zu rekonstruieren:

> „Die intensivere Beschäftigung mit der Lerngeschichte eines einzelnen Menschen muß keineswegs bedeuten, das Anliegen der Erziehung und die Bedingungen der Gesellschaft aus dem Blick zu verlieren. Im Gegenteil: erst aus der Sicht eines individuellen Lebens gewinnt der Auftrag der Gesellschaft an die Erziehung die hinreichende Konkretheit, die erforderlich ist, den gesellschaftlichen Wandel und Fortschritt menschlich zu gestalten. Aus Geschichten lernen, das ist auch eine Hoffnung" (Baacke/Schulze 1993: 9f.).

1 Im Jahr 1993 erscheint eine überarbeitete Neuausgabe, in der teilweise Beiträge der Ausgabe von 1979 wiederabgedruckt werden, teilweise neue Beiträge enthalten sind.

„Aus Geschichten lernen“ steht ebenso für die als unzertrennlich betrachtete Verbindung von Biographie und Pädagogik. „Geschichten“ repräsentieren dabei „konkrete Handlungszusammenhänge, Situationen und Folgen von Situationen in unmittelbaren Lebenszusammenhängen“ (ebd.: 8); sie eröffnen wissenschaftliche Zugänge „für Erlebnisse und Erfahrungen, die man sich erinnernd erzählt oder dichtend erfindet“ (ebd.). Der Fokus ist auf Alltagssituationen in konkreten Lebenswelten und Lebenszusammenhängen, auf die subjektive Wahrnehmung von Individuen und auf narrative Präsentationen und Verarbeitungen von Geschehnissen gerichtet und zielt damit auch auf Biographie. Und „Lernen“ ist ebenso in einem weiten Sinn gemeint: Zum einen ist die Rekapitulation eigener Erlebnisse und Erfahrungen ein lebensgeschichtliches Lernen, das zum Aufbau von Lebenssinn und Ich-Identität führt, in der Hand des Individuums liegt, aber auch pädagogisch begleitet werden kann und in der Formel „Lebensgeschichten sind Lerngeschichten“ zum Ausdruck kommt. Zum anderen steht Lernen für den anthropologisch bedeutsamen Umstand der pädagogischen Begleitung der heranwachsenden Generation in die Gesellschaft. So korrespondiert das geisteswissenschaftliche, auf Dilthey zurückgehende Motiv, dass die Lebensgeschichte als Königsweg des Verstehens fungiert, mit dem Umstand, dass die jeweilige biographische Erfahrungsaufschichtung des pädagogischen Anderen der Ausgangspunkt und seine offene Biographie die Zielmarge jedes organisierten, professionell flankierten Bildungs- und Lernprozesses darstellt. Damit ist gleichsam eine Wahlverwandtschaft zwischen der Sachlogik des pädagogischen Handelns und der erkenntnislogischen Verankerung des biographischen Paradigmas gesetzt.

Die Formel „Aus Geschichten lernen“ verspricht darüber hinaus aber auch, über die empirische Sonde „Biographie“ auf dem Weg eines methodisch kontrollierten Fremdverstehens wichtige Entdeckungen über konkrete Lern- und Bildungszusammenhänge zu gewinnen. Damit ist u.a. das Forschungsprogramm der Erarbeitung von längerfristigen Lern- und Bildungsprozessen aus biographischen Materialien, insbesondere aus narrativen Stegreiferzählungen angesprochen.

Baacke und Schulze durchkämmen das Feld der Verbindung von Biographie und Pädagogik unter verschiedenen Aspekten (historisch, systematisch, theoretisch, zielgruppenorientiert, institutionell); sie sind für interdisziplinäre Bezüge offen und legen damit eine Bestandsaufnahme der Möglichkeiten und der Arbeitsaufgaben einer zeitgemäßen erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung vor.

Das Programm sei in der Lage, so die Idee, sozialwissenschaftliche empirische Forschung mit geisteswissenschaftlicher pädagogischer Forschung zu verbinden. Auch könne es anhand von biographischen Materialien und persönlichen Dokumenten wie Tagebuchaufzeichnungen, Briefen, Interviews, Autobiographien und literarischen Texten erziehungswissenschaftliche Realität einfangen und historisch-gesellschaftlich einordnen. Und es könne als interdisziplinär ausgerichtetes Forschungsprogramm erziehungswissenschaftlich, soziologisch und psychologisch ausgerichtete Konzepte miteinander in einen Dialog bringen. Die Aufbruchstimmung, die mit dieser Veröffentlichung einherging, hat in den folgenden Jahren eine große Anzahl von Aktivitäten auf dem Gebiet der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung ausgelöst. Dabei sind interessante Weiterentwicklungen zu konstatieren, aber einige der methodologischen und methodischen Probleme sind durchaus noch nicht gelöst.

3 Zur Verbindung von Bildungstheorie und Biographieforschung (Marotzki und Koller)

Kann der Band von Baacke und Schulze als ein Auftakt zur Diskussion um Biographie, Bildung und Lernen gelten, so lassen sich die durch Rainer Kokemohr inspirierten Vorschläge von Winfried Marotzki und Hans-Christoph Koller als erste theoretisch fundierte Auseinandersetzung zur Verbindung von Bildungstheorie und Biographieforschung begreifen.

Im Zuge der 1980er Jahren zeichnet sich der Gleichklang zweier Entwicklungen ab: Zum einen wird der Bildungsbegriff grundlagentheoretisch wieder stärker in den Vordergrund gerückt und zum anderen wird mit Methoden sozialwissenschaftlicher Biographieforschung versucht, das Phänomen *Bildung* empirisch präzise zu erschließen. Es geht in diesem Vorgang der Revitalisierung des Bildungsbegriffs um die „Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft“, so der Untertitel des zweibändigen Werkes „Diskurs Bildungstheorie“, das von Winfried Marotzki und Otto Hansmann (1988, 1989) herausgegeben wird.

Winfried Marotzki tritt in seinem Beitrag „Bildung als Herstellung von Bestimmtheit und Ermöglichung von Unbestimmtheit“ (Marotzki 1988) dafür ein, Bildung als Differenzerfahrung anzulegen und als Befähigung zu tentativen Wirklichkeitsauslegungen zu konzeptualisieren. Diese Befähigung, so argumentiert er, sei angesichts von Kom-

plexitätsschüben und Unbestimmtheitszuwächsen in der gegenwärtigen Gesellschaft unumgänglich. Rainer Kokemohr argumentiert in eine ähnliche Richtung und votiert dafür, „Bildung als einen Prozeß der Strukturtransformation [zu denken], in dem grundlegende Kategorien des Welt- und Selbstverhaltens sich wandeln" (Kokemohr 1989: 332). Angesichts von gesellschaftlich-sozialen Herausforderungen seien Menschen genötigt, eine Wir-Ich-Balance in einer Welt gesteigerter Kontingenz zu erhalten oder wieder herzustellen und dabei teilweise eine bildende Transformation ihres Welt- und Selbstverhältnisses zu vollziehen. So sei der Bildungsbegriff mit seiner Idee, die Komplexität von gesellschaftlicher Transformation und Individualität als gesellschaftlichen Modus in der Aneignung durch die Menschen abzubilden, notwendiger denn je.

1990 geht Winfried Marotzki einen Schritt weiter und legt in seiner Habilitationsschrift das Programm einer „bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung" (Marotzki 1990) vor. Hier entwickelt er einen Begriff von Bildungsprozessen im Gegensatz zu Lernprozessen, der Bildung als Reflexionsmodus, als Transformation des Welt- und Selbstverhältnisses und als Befähigung zu flexiblem, Weltanschauungen veränderndem, innovativem Denken fasst. Marotzki bestimmt den Bildungsbegriff in empirischer Perspektive strukturtheoretisch, um eine eindeutige inhaltliche Bestimmung zu umgehen und stattdessen eine Dialektik von Bestimmtheit und Unbestimmtheit im Bildungsbegriff zu fokussieren. Indem er Bildungsprozesse als Modalisierungen von Erfahrungsbeständen fasst, legt er den Fokus auf die Veränderung der Art der Wahrnehmung, auf das Anlegen einer neuen Perspektive bzw. auf die Veränderung der Rahmungen, um einen Zugang zu Mehrperspektivität und Vieldeutigkeiten zu eröffnen (vgl. ebd.: 160). Darüber hinaus zeigt Marotzki auch methodisch auf, wie die Schritte zur Rekonstruktion von Lern- und Bildungsprozessen mithilfe des narrationsstrukturellen Verfahrens nach Fritz Schütze (1981, 1983, 1984) aussehen können. In seinen Untersuchungen interessieren ihn die kognitiven Übergänge, die er als Transformationen der Welt- und Selbstreferenz bezeichnet.

In den folgenden Jahren befasst sich Marotzki immer wieder mit dem Verhältnis von Bildungstheorie und Biographieforschung und erkennt eine Parallele von beiden Wissensebenen u.a. darin, dass beide Ansätze das Spannungsverhältnis von subjektiven Orientierungen und gesellschaftlichen Bedingungen analysieren (vgl. Marotzki 1991). Darüber hinaus sieht er im Bezug von einerseits geisteswissenschaft-

lich-hermeneutischen Impulsen, z.B. nach Dilthey, und phänomenologisch-lebensweltlichen Impulsen, etwa nach Husserl und Schütz, sowie andererseits empirisch-qualitativer Forschung wie der Biographieforschung eine gute Verbindung von Theorie und Empirie. Deren gemeinsame methodologische Prinzipien lägen in der Unhintergehbarkeit von Deutungen und der Unhintergehbarkeit von Sprache (vgl. Marotzki 1996).

Hans-Christoph Koller sucht ebenfalls nach einer befriedigenden Lösung einer instruktiven Verbindung von Theorie und Empirie. Gemeinsam mit Rainer Kokemohr legt er 1996 die Analyse biographischer Interviews auf der Ebene textueller rhetorischer Figuren vor (vgl. Kokemohr/Koller 1996). In seiner Habilitationsschrift (1999) begründet Koller, inwiefern der Bildungsbegriff ausgehend von Bestimmungen Humboldts und Adornos mit Lyotard auf der Ebene poststrukturalistischer bzw. postmoderner Diskurse beibehalten bzw. neu entfaltet werden kann und zeigt auf, wie davon ausgehend Bildungsprozesse in biographischen Texten identifiziert werden können. Er schlägt vor, Bildung als Anerkennung des Widerstreits und als Erfindung neuer Diskursarten zur Artikulation des bisher Nicht-Sagbaren anzusehen. Für Koller ist Sprache dem Subjekt vorgängig, denn Subjekte würden erst durch Sprache konstituiert. Damit hat Koller eine Verbindung von Bildungstheorie und Biographieforschung vorgeschlagen, die in postmoderner Variante auf dem Gebiet von Sprachfiguren liegt. Zudem fasst Koller (2012) das Verhältnis von Bildungstheorie und Bildungsempirie als das zweier Diskursarten, die im Widerstreit im Sinne Lyotards zu halten seien (vgl. ebd.: 139ff.). Er betont – nicht zuletzt in Anlehnung an Schäfer, der Bildung als ein Versprechen versteht (vgl. Schäfer 2011), – die grundsätzliche Differenz von Bildungstheorie und Bildungsempirie. Während Bildungstheorie das Nicht-Identische im Sinne Adornos mitzureflektieren habe, sei Bildungsempirie auf die Identifizierung von etwas als etwas angewiesen. Diese fundamentale Differenz gelte es zu berücksichtigen und – so der Vorschlag Kollers – den Forschungsprozess selbst als transformatorischen Bildungsprozess zu konzipieren, d.h. die Unterschiede zu bedenken und die Auseinandersetzung zu suchen.

4 Diskussion von Spannungsfeldern: „Zur Analyse von Lernprozessen“, „zur Normorientierung des Bildungsbegriffs“ und „zum gesellschaftlichen Bezug der Biographieforschung“

4.1 Zur Analyse von Lernprozessen

Winfried Marotzki hat in seiner Habilitationsschrift 1990 den naheliegenden Vorschlag unterbreitet, Lern- und Bildungsprozesse auf der empirischen Ebene aus narrativen Interviews durch die Orientierung am narrationsstrukturellen Verfahren von Fritz Schütze herauszuarbeiten. Insbesondere interessieren Marotzki Bildungsprozesse, die er als Transformation des Welt- und Selbstverhältnisses von Subjekten und als Befähigung zu flexiblem, Weltanschauungen veränderndem, innovativem Denken fasst und die nach seiner Auffassung empirisch durch den Wechsel von Prozessstrukturen und durch die Prozessstruktur des Wandlungsprozesses zum Ausdruck kommen. Zwar thematisiert Marotzki in Anlehnung an das Lernkonzept Gregory Batesons (1999) auch die Unterscheidung von Lern- und Bildungsprozessen, aber diese bleibt recht abstrakt und vernachlässigt die Bestimmung von Lernprozessen im Detail. In den folgenden Jahren haben Biographieforscher*innen versucht, mit diesen abstrakten Bestimmungen empirisch zu arbeiten oder sie weiterzuentwickeln (vgl. Koller/Wulftange 2014; von Felden 2014a). Insbesondere Nohl/von Rosenberg/Thompson (2015) haben genau zu diesem Problem in ihrer Untersuchung „Bildung und Lernen im biographischen Kontext“ konkrete Vorschläge unterbreitet. Zudem ist der Versuch unternommen worden, Bildung als transformatives Geschehen mit den Ansätzen des *Transformative Learning* nach Mezirow und anderen (vgl. Mezirow 2009; Taylor/Cranton 2012) aufeinander zu beziehen (vgl. Koller 2012; von Felden 2016). Dennoch ist zu konstatieren, dass es trotz vielfacher Bemühungen bis heute nicht gelungen ist, sowohl Lern- und Bildungsprozesse selbst als auch den qualitativen Sprung zwischen Lern- und Bildungsprozessen auf empirischer Ebene so zu bestimmen, dass ein handhabbares Werkzeug zur Verfügung steht (vgl. von Felden 2014b). Hier zeichnen sich noch Klärungs- und Forschungsbedarfe ab, sodass die offene Frage nach einer empirisch belastbaren Relationierung von Lern- und Bildungsprozessen als unvollendetes Projekt gelten kann.

Mit der Wendung von Lebensgeschichten als Lerngeschichten, die in der Baacke/Schulze-Publikation eingeführt worden ist, war lange

folgende Annahme verbunden: Wer Biographieforschung betreibt, der bewegt sich immer auch im Rahmen der Lernforschung – Biographieforschung ist gleichsam eine Dependance der Lernforschung. Ein von Dieter Nittel und Astrid Seltrecht durchgeführtes DFG-Projekt (Nittel/Seltrecht 2013) hat genau diese Annahme problematisiert und das Ziel verfolgt, das soziolinguistische Verfahren der Biographieforschung unter Maßgabe erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisinteressen zu reformulieren. In diesem Vorhaben galt es, einen ausdifferenzierten Kategorienapparat zu entwickeln, welcher der Komplexität menschlicher Lernprozesse Rechnung trägt, also vor allem den Zeit-, Raum-, Sozial- und Gegenstandsbezügen von Lernprozessen im Verstreichen der Lebenszeit gerecht zu werden vermag. Ausgehend von Erfahrungen mit Krisenexperimenten aus der Ethnomethodologie wurden Menschen in existentiellen Grenz- und Krisensituationen (an Brustkrebs und Herzinfarkt erkrankte Personen) nach ihren Lebensgeschichten befragt. Die Annahme, dass von lebensbedrohlichen Erkrankungen betroffene Menschen viel präziser und detaillierter über mit Krisenerfahrungen verbundene Lernprozesse sprechen können als „Normalbürger“, hat sich in beeindruckender Weise als zutreffend erwiesen. Bewusst auf elaborierte bildungstheoretische Implikationen verzichtend, ging es in dem Forschungsvorhaben anhand der Generierung eines Kategorienapparats darum, den von Fritz Schütze entdeckten Prozessstrukturen des Lebensablaufs prozessuale Lerndimensionen zur Seite zu stellen, Nichtlernen als eine legitime Form des Lernens zu akzeptieren und der in der Umgangssprache enthaltenen Vielfalt der Lernmodi auch lerntheoretisch mehr Gewicht zu verleihen. Abbildung 1 verdichtet das in dem Projekt entwickelte differenztheoretische Modell in Form eines Kategorienapparats auf die Kernbegriffe.

Das hier skizzierte Modell hilft nicht nur, Biographien von Patienten*innen zu verstehen; vielmehr wurde es mittlerweile erfolgreich auf ganz unterschiedliche Gattungen von Lebensgeschichten angewendet. Die Spanne reicht von wirtschaftlich etablierten Existenzgründern (Siewert 2016), der Biographie eines berühmten Künstlers (Nittel 2015a), über die Lernwege von Umschülern (Spahn/Nittel/Ulreich 2018) bis hin zu Ehebiographien im Alter (Nittel/Meyer 2018). Selbstkritisch bleibt anzumerken, dass das Konzept über den Status eines heuristischen Modells noch nicht hinausgekommen ist. Auf der Ebene des Forschungshandwerks fehlen klare Regeln, welche der jeweiligen Ebenen des Modells zuerst erschlossen werden und in welcher Reihenfolge die jeweiligen Analyseschritte erfolgen sollen.

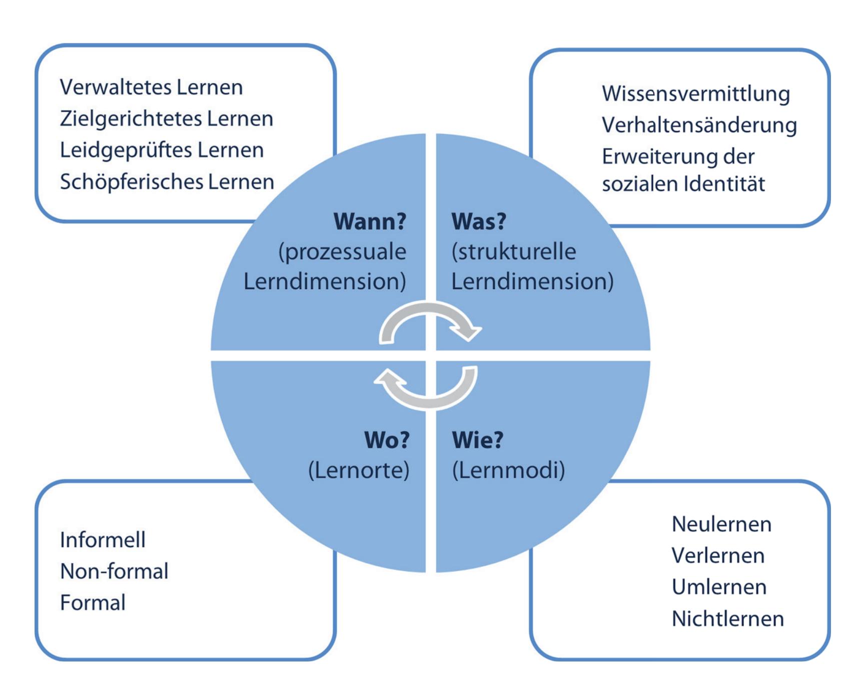


Abbildung 1: Kategorienapparat des differenztheoretischen Modells (Quelle: eigene Darstellung)

4.2 Zur Normativität des Bildungsbegriffs

Hält man – in Distanz etwa zu Nittel/Seltrecht (2013) – in der Debatte um Bildung und Lernen explizit an einem erziehungswissenschaftlichen, historisch-systematischen Bildungsbegriff fest, so ist die Frage zu beantworten, wie man den normativen Qualitäten des Bildungsbegriffs empirisch gerecht werden kann. Sowohl Wigger (2006: 134) als auch Fuchs (2012: 141) haben eine „normative Erweiterung" der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung gefordert, weil sie der Ansicht sind, die Bildungsforschung handele sich den Vorwurf der Unvollständigkeit ein, weil sie „vorrangig unter formalen Gesichtspunkten betrieben" (ebd.) würde. Mit diesem Kritikpunkt ist u.a. das Festhalten am „Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie" Marotzkis gemeint, in dem Bildungsprozesse als Modalisierungen gefasst werden und der Fokus auf die Veränderung der Art der Wahrnehmung, auf das Anlegen einer neuen Perspektive bzw. auf die Veränderung der

Rahmungen gelegt wird (vgl. Marotzki 1990: 160). Die Diskussion entzündete sich daran, ob tatsächlich jede selbstreflexive Weiterentwicklung und Komplexitätssteigerung per se ein Bildungsprozess sei, oder ob nicht normative Bestimmungen zur Identifikation solcher Sprünge in Bildungsbiographien notwendig seien. Stojanov (2006) führt hierzu das Beispiel eines „bekannten Rechtsanwalts" an (es handelt sich um Horst Mahler), der sich zunehmend rechtsradikal entwickelte (vgl. ebd.: 76). Ein solcher Werdegang könne schwerlich als Bildungsprozess bezeichnet werden, wenn Bildung in ihren humanistischen Gehalten betrachtet werde.

Nach Krinninger und Müller (2012) solle nicht nur bildungstheoretisch, sondern auch empirisch Normativität einbezogen werden, weil nur damit eine Vermittlung zwischen beiden Ebenen erfolgen könne. Indem qualitativ-rekonstruktive Forschung auch auf der empirischen Ebene durch Rekonstruktionen der Deutungen der Erzählenden hermeneutisch vorgeht, seien normative Auslegungen Bestandteil der Analyse (vgl. Krinninger/Müller 2012). Damit handelt es sich „um einen dialogisch emergenten Prozess, bei dem Interpretationsperspektiven und -erträge sich wechselseitig immer weiter differenzieren können" (ebd.: 71). Krinninger und Müller vertreten also den Standpunkt, dass eine qualitativ-rekonstruktive Biographieforschung normorientiert sein müsse und die bildungsorientierte Biographieforschung diese Auffassung auch auf empirischer Ebene offensiv vertreten solle.

4.3 Zum gesellschaftlichen Bezug der Biographieforschung

Immer wieder wird Kritik daran geübt, dass die Biographieforschung sich zu sehr auf den Einzelfall und die subjektive Sicht der autobiographisch Erzählenden stütze. Lothar Wigger vertritt 2007 die These, dass in „der Konzentration auf subjektive Erzählungen und deren biografische Interpretation […] die Gesellschaftlichkeit des individuellen Denkens, Wahrnehmens und Handelns oft nur als abstrakt-allgemeiner Verweis in den Blick [kommt]" (Wigger 2007: 172). Schon Pierre Bourdieu wirft in seinem Beitrag über die „biographische Illusion" (Bourdieu 1990) der Biographieforschung vor, dass Erzählende und Forschende offenbar nur der subjektiven Perspektive der Erzählenden Gehör schenken, ohne diese subjektiven Perspektiven auf ihre gesellschaftlichen Voraussetzungen, also auf die „objektiven Bedingungen des Feldes, welches das Subjekt ja erst konstituiere" (vgl. ebd.), hin zu reflektieren. Mehrfach wurde diese Kritik vonseiten verschiede-

ner Vertreter der Biographieforschung mit dem Argument widerlegt, dass sie sehr wohl explizit die gesellschaftliche Bedingtheit biographischen Wahrnehmens und Handelns in ihre Auswertungen mit einbeziehen (vgl. Alheit 1996; Dausien 1996; von Felden 2003; Garz 2007). Mit Verweis auf Schütze (1981, 1983, 1984) und Lucius-Hoene/Deppermann (2004) gehen sie davon aus, dass gesellschaftliche Einflüsse aus den Sprach- und Erzählstrukturen der zugrundeliegenden Interviews gewonnen werden können, weil in der Sprachgestalt kulturelle Diskurse, sprachliche Gewohnheiten, gesellschaftliche Normen aufzufinden sind. Insofern legen sie besonderen Wert auf erzählstrukturelle Untersuchungen innerhalb eines Interviews, ziehen „sensibilisierende Theorien", zu denen auch Gesellschaftstheorien gehören, für die Auswertung heran (vgl. Dausien 1996; Miethe 2012) und achten beim Vergleich verschiedener Interviews auf gesellschaftliche Gehalte. Dennoch bleibt die Frage, warum dieser Eindruck weiterhin existiert und wie gesellschaftliche Bezüge aufgenommen werden können.

In jüngster Zeit mehren sich die Vorschläge, entweder auf theoretischer Ebene oder auf der Ebene der Kombination unterschiedlicher Datenquellen zielgerichtet Synergien zu erzeugen. Florian von Rosenberg beispielsweise legt die Habitustheorie von Bourdieu an seine Auswertungen narrativer Interviews an, weil er Bildungsprozesse im Sinne von Wandlungsprozessen als Veränderung des Habitus konzipiert (vgl. von Rosenberg 2011).

Mit der Kritik an einer zu geringen Berücksichtigung genuin gesellschaftlicher Prägungen von Biographien korrespondiert auch die Kritik am von der Biographieforschung genutzten Subjektbegriff. Diese wird beispielsweise von poststrukturalistischer Seite geübt (vgl. Schäfer/Völter 2005: 162ff.; Bender 2010; Gregor 2018). Diese Kritik bringt vor allem unterschiedliche Wissenschaftstheorien in Stellung. Während die Biographieforschung überwiegend in Theorieansätzen der Wissenssoziologie gründet, ist etwa dem Theorieansatz der Gouvernementalität nach Foucault ein poststrukturalistischer Subjektbegriff inhärent. Im DFG-Projekt „Rezeptionen von Appellen des Lebenslangen Lernens" versteht die Projektgruppe um Heide von Felden lebenslanges Lernen als Dispositiv im Sinne der Theorie der Gouvernementalität nach Foucault (Foucault 2004a und b) und arbeitet die Rezeptionen dieser Appelle aus narrativ-biographischen Interviews heraus. Indem die Rezeptionen als Subjektivierungsweisen im Sinne von Bührmann/Schneider (2008) verstanden werden, gelingt eine Verbindung von poststrukturalistischer Theorie und wissenssoziologischer Methode.

Die Rezeptionen weisen eine Bandbreite von Identifikation, Anpassung, Abwehr, Kritik und Eigen-Deutung auf, die den jeweiligen subjektiven Eigensinn im Rahmen der Subjektivierung zum Ausdruck bringt (vgl. von Felden 2020a, 2020b).

Darüber hinaus werden mit der Option, Triangulationen unterschiedlicher methodischer Verfahren und/oder Daten vorzunehmen, neue Wege beschritten. So gibt es inzwischen mehrere Projekte, in denen die Verbindung von Biographieforschung und Diskursanalyse (vgl. Angermüller/van Dyk 2010; Spieß/Tuider 2017; Truschkat 2018) oder eine Dispositivforschung im Sinne von Bührmann und Schneider (2008) durchgeführt wird.

Auch das Plädoyer von Jochen Kade, Sigrid Nolda und Kolleg*innen, in der Biographieforschung vermehrt Längsschnittstudien durchzuführen, bewegt sich auf der Ebene methodischer Innovationen. Eigentlich ist in der Biographieforschung mit dem Mittel des narrativen Interviews analog zur Position von Fritz Schütze (1981) lange die Position vertreten worden, auf Längsschnittuntersuchungen verzichten zu können, weil die besonderen Qualitäten des Datenmaterials des autobiographisch-narrativen Interviews eine mehr oder weniger lückenlose Reproduktion von Ereignisabläufen und Prozessen der Erfahrungsaufschichtung ermöglichen. Die neue Position von Kade und Nolda hat als grundlagentheoretischen Referenzpunkt die Position von Luhmann, nach dem der Lebenslauf das Medium des Erziehungssystems sei. Während in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung bisher die Lebensgeschichte im Fokus steht, zeigen Kade und Nolda die pädagogische Relevanz der gesellschaftlichen Konzepte *Karriere* und *Lebenslauf* auf. Für sie stellen Bildungsbiographien „eine Serie von in den Lebenslauf eingebetteten, je gegenwartsabhängigen differenten Bildungsgestalten" dar. Die genaue Beschreibung dieser Bildungsgestalten und deren Vergleich unter einer zeittheoretischen Perspektive wird durch eine kontextspezifische Analyse massenmedialer Deutungsangebote, Diskurse in pädagogischen Institutionalisierungsformen und dem situativ praktischen Kontext der Interviewsituation ergänzt (Kade/Nolda 2014a, 2014b).

Qualitative Längsschnittforschung ist auch das Thema des neuesten DFG-Projektes von Heide von Felden (2021). Es geht um Identitätskonstruktionen und Lern- und Bildungsprozesse in biographischen Wiedererzählungen der dritten Lebensphase. Grundlage sind jeweils zwei biographisch-narrative Interviews, die im Abstand von zehn Jahren mit denselben Personen erhoben worden sind. Auch hier spielen

die biographischen und gesellschaftlichen Kontexte der jeweiligen Erhebungszeitpunkte eine besondere Rolle. Eine wesentliche Frage ist hier, welche Bedeutung die unterschiedlichen individuellen und gesellschaftlichen Konzeptionalisierungen von Zeit, die innerhalb eines Interviews und die zwischen den beiden Interviews eines Falles deutlich werden, für die Veränderungs- und damit auch die Lern- und Bildungsprozesse der Menschen spielen und wie sich diese Veränderungen in Wiedererzählungen zeigen (vgl. Schumann et al. 2015).

4.4 Aktuelle Situation

Die Euphorie und Aufbruchsstimmung, die in den 1980er und 1990er Jahren im Umkreis der Arbeiten von Baacke und Schulze sowie Marotzki und Koller herrschte, ist einem weniger spektakulären, differenzierten Arbeiten an Einzelfragen unter den Bedingungen des wissenschaftlichen „Normalbetriebs“ gewichen. Dabei sind viele Fragen noch nicht zufriedenstellend beantwortet, z.B. die Frage nach Instrumentarien zur differenzierten und tiefgreifenden Analyse von Lern- und Bildungsprozesse aus narrativen Interviews. Auch die Beantwortung der Frage nach einer allgemein verbindlichen Unterscheidung von Lern- und Bildungsprozessen und die Klärung der Frage nach dem gesellschaftlichen Bezug der Biographieforschung bleiben neuralgische Aspekte dieses wissenschaftlichen Ansatzes – auch wenn für einzelne Vertreter*innen dieser Forschungsrichtung diese offenen Punkte längst geklärt sein mögen. Allerdings drängt sich immer stärker der Eindruck auf, dass angesichts der Komplexität unterschiedlicher Ansätze ein Konsens fraglich und wohl auch gar nicht wünschenswert ist. Die Biographieforschung ist auch in der Perspektive der Analyse von Lern- und Bildungsprozessen Teil des Wissenschaftssystems, das sich in ständiger Weiterentwicklung befindet und einerseits verschiedene Ansätze mit ihren unterschiedlichen Prämissen unter ihrem Dach beherbergt und andererseits sich zunehmend in Triangulationen mit anderen Theorien oder Methoden nach außen wendet und sich damit auch verändert. Die große Differenzierung der Ansätze und Verfahren ist damit eher ein Zeichen für den prominenten Platz der Biographieforschung im Rahmen der empirischen Bildungsforschung (vgl. Nittel 2017) und weniger ein Indikator für ein wie immer geartetes Defizit. Positiv zu Buche schlägt jedenfalls der Umstand, dass die Biographieforschung viele heterogene Anregungen und Impulse aufgenommen und konstruktiv verarbeitet hat. Ob es um die Adaption grundlegen-

der Positionen des Symbolischen Interaktionismus und der kritischen Theorie, um die Hinwendung zur Frauen- und Geschlechterforschung, um die produktive Verarbeitung poststrukturalistischer Standpunkte, die Verknüpfung mit systemtheoretischen Arbeiten oder die Aufnahme einer postkolonialistischen Zugangsweise geht, die Biographieforschung hat ihre Anschlussfähigkeit an all diese überaus unterschiedlichen Zugänge und Wissenschaftstraditionen und damit ihre Erneuerungsfähigkeit unter Beweis gestellt. Deutlich wird diese Entwicklung u.a. an den inzwischen erschienenen Überblicksarbeiten und Handbüchern der Biographieforschung (vgl. Krüger/Marotzki 2006; Nittel 1994, 2009, 2015b, 2017; Kade/Nittel 2013; von Felden 2008, 2012; Alheit/von Felden 2009; Alheit/Dausien 2002; Lutz et al. 2018; Jost/Haas 2019).

Der resümierende Blick auf die letzten Jahrzehnte ist auch dazu angetan, die eine oder andere vertane Chance zu benennen und eine Bearbeitung anzuregen: So hat es in den letzten Jahrzehnten interessante lerntheoretische Ansätze in der Erziehungswissenschaft gegeben (vgl. Göhlich/Zirfas 2007; Meyer-Drawe 2012; Künkler 2011), aber die Chance zu einem Dialog zwischen diesen Bestrebungen und der biographieanalytischen Lernforschung wurde nur wenig genutzt. Es zeichnet sich zwar teilweise eine Konsolidierung und auch eine Erweiterung der Methoden zur Analyse von Lern- und Bildungsprozessen mithilfe von biographischem Material ab, aber die infrastrukturellen Bedingungen und die Förderpraxis – insbesondere für den wissenschaftlichen Nachwuchs – sind so beschaffen, dass der arbeitstechnische Aufwand kaum mit der konventionellen Projektpolitik kompatibel ist. Zudem wird immer wieder von Kolleg*innen mangelnde Sichtbarkeit der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung beklagt. Doch gerade in diesem Zusammenhang zeichnet sich eine große Scheu vor medialer Öffentlichkeit ab, und es zeigen sich Probleme einer wirkungsvolleren Popularisierung eigener Forschungsergebnisse, die es abzubauen gilt. Last but not least ist es der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung leider noch nicht gelungen, die breite Verankerung der jeweiligen Ansätze in der Schulforschung, der sozialen Arbeit, Erwachsenenbildung, Allgemeinen Erziehungswissenschaft, Sonder- und Heilpädagogik sowie in anderen Subdisziplinen als symbolisches Kapital wissenschaftspolitisch zu nutzen. Anders als in der Soziologie, wo die Biographieforschung eine Domäne einzelner Subdisziplinen ist, fungiert sie in der Erziehungswissenschaft als ein in nahezu jeder Fachrichtung anerkannter methodischer Ansatz.

Aus unterschiedlichen Perspektiven gelangen Ursula Apitzsch, Wolfram Fischer, Hans-Christoph Koller und Jens Zinn – bei allen Differenzen in methodologischen und methodischen Einzelfragen – zu dem Konsens, dass die Biographieforschung kein temporäres Artefakt in der Forschungslandschaft ist, sondern ein unverzichtbares Bildungs- und Erinnerungspotenzial in der reflexiven Moderne darstellt (vgl. Apitzsch et al. 2006). Die Biographieforschung wird hier mit Blick auf das Wissenschaftssystem gleichsam als Spiegelbild einer gesamtgesellschaftlichen soziokulturellen Tendenz begriffen, sodass biographische Selbstthematisierung eine Bedingung für die Möglichkeit von Subjektivität und Individualität darstellt. Biographizität scheint also auch in anderen gesellschaftlichen Funktionssystemen als Medium der Selbstverständigung unverzichtbar zu sein, um Konsistenz in der biographischen Lebensführung herzustellen, dabei Kontingenz zu bearbeiten und sich als unverwechselbare Person und als Gesellschaftsmitglied zugleich zu begreifen.

Literatur

Alheit, Peter (1996): ‚Biographizität' als Lernpotential: Konzeptionelle Überlegungen zum biographischen Ansatz in der Erwachsenenbildung. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2. Aufl. Opladen: Leske + Budrich, S. 276–307.

Alheit, Peter/Dausien, Bettina (2002): Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 565–585.

Alheit, Peter/Felden, Heide von (Hrsg.) (2009): Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Konzepte und Forschung im europäischen Diskurs. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Angermüller, Jörg/van Dyk, Silke (Hrsg.) (2010): Diskursanalyse meets Gouvernementalitätsforschung. Perspektiven auf das Verhältnis von Subjekt, Sprache, Macht und Wissen. Frankfurt a.M., New York: Campus.

Apitzsch, Ursula/Fischer, Wolfram/Koller, Hans-Christoph/Zinn, Jens (2006): Die Biographieforschung – kein Artefakt, sondern ein Bildungs- und Erinnerungspotential in der reflexiven Moderne. In: Bukow, Wolf-Dietrich/Ottersbach, Markus/Tuider, Elisabeth/Yildiz, Erol (Hrsg.): Biographische Konstruktionen im multikulturellen Bildungsprozess. Individuelle Standortsicherung im globalisierten Alltag. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 37–60.

Baacke, Dieter/Schulze, Theodor (1993): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. Neuausgabe. Weinheim, München: Juventa.

Bateson, Gregory (1999): Ökologie des Geistes. 7. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Bender, Désirée (2010): Die machtvolle Subjektkonstitution in biographischen Interviews. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung 10, 2, S. 293–318.
Bourdieu, Pierre (1990): Die biographische Illusion. In: BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen 3, 1, S. 75–81.
Bührmann, Andrea D./Schneider, Werner (2008): Vom Diskurs zum Dispositiv. Eine Einführung in die Dispositivanalyse. Bielefeld: transcript.
Dausien, Bettina (1996): Biographie und Geschlecht. Zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten. Bremen: Donat.
Felden, Heide von (2003): Bildung und Geschlecht zwischen Moderne und Postmoderne. Zur Verknüpfung von Bildungs-, Biographie- und Genderforschung. Opladen: Leske + Budrich.
Felden, Heide von (Hrsg.) (2008): Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Felden, Heide von (2012): Narratives Interview. In: Schäffer, Burkhard/Dörner, Olaf (Hrsg.): Handbuch Qualitative Erwachsenenbildungs- und Weiterbildungsforschung. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 334–346.
Felden, Heide von (2014a): Bildung und Biographie. Zur Erschließung von Bildungsprozessen in Lebensgeschichten durch Differenzierung des narrationsstrukturellen Verfahrens. In: Koller, Hans-Christoph/Wulftange, Gereon (Hrsg.): Lebensgeschichte als Bildungsprozess? Perspektiven bildungstheoretischer Biographieforschung. Bielefeld: transcript, S. 103–125.
Felden, Heide von (2014b): Transformationen in Lern- und Bildungsprozessen und Transitionen in Übergängen. In: Felden, Heide von/Schäffter, Ortfried/Schicke, Hildegard (Hrsg.): Denken in Übergängen. Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen. Wiesbaden: Springer VS, S. 61–84.
Felden, Heide von (2016): Transformative Learning, Bildung and Biographical Research. What Does Transformation Mean in This Perspective? In: Laros, Anna/Fuhr, Thomas/Taylor, Ed W. (Hrsg.): Transformative Learning meets Bildung. An International Exchange. Rotterdam, Boston, Taipei: Sense Publisher, S. 153–161.
Felden, Heide von (2017): Zur Erforschung von Lern- und Bildungsprozessen über die Lebenszeit aus biographieanalytischer Perspektive. In: Hof, Christiane/Rosenberg, Hannah (Hrsg.): Lernen im Lebenslauf. Theoretische Perspektiven und empirische Zugänge. Wiesbaden: Springer VS, S. 45–61.
Felden, Heide von (2020a): Identifikation, Anpassung, Widerstand. Rezeptionen von Appellen des Lebenslangen Lernens. Wiesbaden: Springer VS.
Felden, Heide von (2020b): Selbstoptimierung und Ambivalenz. Gesellschaftliche Appelle und ambivalente Rezeptionen. Wiesbaden: Springer VS.
Foucault, Michel (2004a): Geschichte der Gouvernementalität I: Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Hrsg. von Michel Sennelart. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Foucault, Michel (2004b): Geschichte der Gouvernementalität II: Die Geburt der Biopolitik. Hrsg. von Michel Sennelart. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Fuchs, Thorsten (2012): Bildungstheorie und Bildungsforschung – Die Etablierung von ‚Annäherungsarenen' im Kontext der qualitativen Forschung. In: Miethe, Ingrid/Müller, Hans-Rüdiger (Hrsg.) (2012): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 129–147.

Garz, Detlef (2007): Zur Rekonstruktion autobiographischer Texte – Methoden im Vergleich. In: Felden, Heide von (Hrsg.) (2007): Methodendiskussion in der Biographieforschung. Klassische und innovative Perspektiven rekonstruktiver Forschung. Mainz: Logophon, S. 13–24.

Göhlich, Michael/Zirfas, Jörg (2007): Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff. Stuttgart: Kohlhammer.

Gregor, Joris A. (2018): Poststrukturalismus und Biographieforschung. In: Lutz, Helma/Schiebel, Martina/Tuider, Elisabeth (Hrsg.): Handbuch Biographieforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 89–99.

Hansmann, Otto, Marotzki, Winfried (Hrsg.) (1988): Diskurs Bildungstheorie I: Systematische Markierungen. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Hansmann, Otto/Marotzki, Winfried (Hrsg.) (1989): Diskurs Bildungstheorie II: Problemgeschichtliche Orientierungen. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Jost, Gerhard/Haas, Marita (Hrsg.) (2019): Handbuch zur soziologischen Biographieforschung. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.

Kade, Jochen/Nittel, Dieter (2013): Biographieforschung – Mittel zur Erschließung von Bildungswelten Erwachsener. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prengel, Annedore (Hrsg.): Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4., durchges. Aufl. Weinheim, München: Juventa, S. 757–770.

Kade, Jochen/Nolda, Sigrid (2014a): 1984–2009: Bildungsbiografische Gegenwarten im Wandel von Kontextkonstellationen. In: Zeitschrift für Pädagogik 60, 4, S. 588–606.

Kade, Jochen/Nolda, Sigrid (2014b): Individualitätsperformanz. Bildungsbiographische Anspruchsindividualitäten in sich wandelnden Kontexten. In: Rosenberg, Florian von/Geimer, Alexander (Hrsg.): Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität. Wiesbaden: Springer VS, S. 125–153.

Kokemohr, Rainer (1989): Bildung als Begegnung? Logische und kommunikationstheoretische Aspekte der Bildungstheorie Erich Wenigers und ihre Bedeutung für biographische Bildungsprozesse der Gegenwart. In: Hansmann, Otto/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Diskurs Bildungstheorie II: Problemgeschichtliche Orientierungen. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 327–373.

Kokemohr, Rainer/Koller, Hans-Christoph (1996): Die rhetorische Artikulation von Bildungsprozessen. Zur Methodologie erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2. Aufl. Opladen: Leske + Budrich, S. 90–102.
Koller, Hans-Christoph (1999): Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne. München: Fink.
Koller, Hans-Christoph (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Klinkhardt.
Koller, Hans-Christoph/Wulftange, Gereon (Hrsg.) (2014): Lebensgeschichte als Bildungsprozess? Perspektiven bildungstheoretischer Biographieforschung. Bielefeld: transcript.
Krinninger, Dominik/Müller, Hans-Rüdiger (2012): Hide and Seek. Zur Sensibilisierung für den normativen Gehalt empirisch gestützter Bildungstheorie. In: Miethe, Ingrid/Müller, Hans-Rüdiger (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 57–75.
Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.) (2006): Handbuch Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2., überarb. u. aktual. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Künkler, Tobias (2011): Lernen in Beziehung. Zum Verhältnis von Subjektivität und Relationalität in Lernprozessen. Bielefeld: transcript.
Lucius-Hoene, Gabriele/Deppermann, Arnulf (2004): Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Lutz, Helma/Schiebel, Martina/Tuider, Elisabeth (Hrsg.) (2018): Handbuch Biographieforschung. Wiesbaden. Springer VS.
Marotzki, Winfried (1988): Bildung als Herstellung von Bestimmtheit und Ermöglichung von Unbestimmtheit. Psychoanalytisch-lerntheoretisch geleitete Untersuchungen zum Bildungsbegriff in hochkomplexen Gesellschaften. In: Hansmann, Otto/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Diskurs Bildungstheorie I: Systematische Markierungen. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 311–333.
Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
Marotzki, Winfried (1991): Aspekte einer bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung. In: Hoffmann, Dietrich/Heid, Helmut (Hrsg.): Bilanzierungen erziehungswissenschaftlicher Theorieentwicklung. Erfolgskontrolle durch Wissenschaftsforschung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 119–134.

Marotzki, Winfried (1996): Neue Konturen Allgemeiner Pädagogik: Biographie als vermittelnde Kategorie. In: Borrelli, Michele/Ruhloff, Jörg (Hrsg.): Deutsche Gegenwartspädagogik. Bd. 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 67–84.

Meyer-Drawe, Käte (2012): Diskurse des Lernens. 2. durchges. u. korr. Aufl. München: Fink.

Mezirow, Jack (2009): An Overview on Transformative Learning. In: Illeris, Knud (Hrsg.): Contemporary Theories of Learning. Learning Theorists … In Their Own Words. London, New York: Routledge, S. 90–105.

Miethe, Ingrid (2012): Grounded Theory und Bildungstheorie. Möglichkeiten und Grenzen der Verbindung zweier unterschiedlicher Forschungskonzeptionen. In: Miethe, Ingrid/Müller, Hans-Rüdiger (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 149–171.

Miethe, Ingrid/Müller, Hans-Rüdiger (Hrsg.) (2012): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.

Nittel, Dieter (1994): Report: Biographieforschung. Frankfurt a.M.: Pädagogische Arbeitsstelle des DVV.

Nittel, Dieter (2009): Biographietheoretische Ansätze in der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, Rudolf/Hippel, von, Aiga (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung. 3. überarb. u. erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 103–117.

Nittel, Dieter (2015a): Bob Dylan! Versuch einer lernbiographischen Deutung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 75, 3, S. 235–248.

Nittel, Dieter (2015b): Lebenslauf und Biographie. In: Dinkelaker, Jörg/Hippel, Aiga von (Hrsg.): Erwachsenenbildung in Grundbegriffen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 185–191.

Nittel, Dieter (2017): Qualitative Bildungsforschung. In: Tippelt, Rudolf/Schmidt-Hertha, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. 4. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 689–713.

Nittel, Dieter/Meyer, Nikolaus (2018): Lernen in der Lebensendphase. Vom Nutzen journalistischer Quellen für die Analyse biographischer Lernprozesse. In: Schramek, Renate/Kricheldorff, Cornelia/Schmidt-Hertha, Bernhard/Steinfort-Diedenhofer, Julia (Hrsg.): Alter(n) – Lernen – Bildung. Ein Handbuch. Stuttgart: Kohlhammer, S. 124–143.

Nittel, Dieter/Seltrecht, Astrid (Hrsg.) (2013): Krankheit: Lernen im Ausnahmezustand? Brustkrebs und Herzinfarkt aus interdisziplinärer Perspektive. Berlin, Heidelberg: Springer.

Nohl, Arnd-Michael/Rosenberg, Florian von/Thomsen, Sarah (2015): Bildung und Lernen im biographischen Kontext. Empirische Typisierungen und praxeologische Reflexionen. Wiesbaden: Springer VS.

Rosenberg, Florian von (2011): Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen. Bielefeld: transcript.

Roth, Heinrich (1962): Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. In: Neue Sammlung 2, 6, S. 481–490.
Schäfer, Alfred (2011): Das Versprechen der Bildung. Paderborn: Schöningh.
Schäfer, Thomas/Völter, Bettina (2005): Subjekt-Positionen. Michel Foucault und die Biographieforschung. In: Völter, Bettina/Dausien, Bettina/Lutz, Helma/Rosenthal, Gabriele (Hrsg.): Biographieforschung im Diskurs. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 161–188.
Schütze, Fritz (1981): Prozeßstrukturen des Lebenslaufs. In: Matthes, Joachim (Hrsg.): Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Nürnberg: Verlag der Nürnberger Forschungsvereinigung, S. 67–156.
Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis 13, 3, S. 283–293.
Schütze, Fritz (1984): Kognitive Figuren des autobiographischen Stehgreiferzählens. In: Kohli, Martin/Robert, Günther (Hrsg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 78–117.
Schumann, Elke/Gülich, Elisabeth/Lucius-Hoene, Gabriele/Pfänder, Stefan (Hrsg.) (2015): Wiedererzählen. Formen und Funktionen einer kulturellen Praxis. Bielefeld: transcript.
Siewert, Andrea (2016): Existenzgründung als biographische Chance. Berufliche Selbständigkeit im Kontext lebensgeschichtlichen Lernens. Wiesbaden: Springer VS.
Spahn, Christian/Nittel, Dieter/Ulreich, Barbara (2017): Das Projekt ‚Pro Abschluss' und die Qualifizierungsoffensive Hessen. Bildungspolitische Ziele und biographieanalytische Instrumente zur Antizipation der Teilnehmer-/innen-Perspektive und des Lernverhaltens. In: Niedermair, Gerhard (Hrsg.): Theoretische Einsichten, empirische Befunde und aktuelle Maßnahmen. Linz: Trauner, S. 187–217.
Spies, Tina/Tuider, Elisabeth (Hrsg.) (2017): Biographie und Diskurs. Methodisches Vorgehen und Methodologische Verbindungen. Wiesbaden: Springer VS.
Stojanov, Krassimir (2006): Philosophie und Bildungsforschung: Normative Konzepte in qualitativ-empirischen Bildungsstudien. In: Pongratz, Ludwig A./Wimmer, Michael/Nieke, Wolfgang (Hrsg.): Bildungsphilosophie und Bildungsforschung. Bielefeld: Janus, S. 67–85
Taylor, Edward W./Cranton, Patricia (2012): The Handbook of Transformative Learning. Theory, Research and Practice. San Francisco: Jossey-Bass.
Truschkat, Inga (2018): Diskurstheoretische Ansätze der Biographieforschung. In: Lutz, Helma/Schiebel, Martina/Tuider, Elisabeth (Hrsg.): Handbuch Biographieforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 127–138.
Wigger, Lothar (2006): Bildung und Habitus. Einige Überlegungen zum Zusammenhang von Habitusformationen und Bildungsprozessen. In: Friebertshäuser, Barbara/Rieger-Ladich, Markus/Wigger, Lothar (Hrsg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 101–118.

Wigger, Lothar (2007): Bildung und Habitus? Zur bildungstheoretischen und habitustheoretischen Deutung von biografischen Interviews. In: Müller, Hans-Rüdiger/Stravoradis, Wassilios (Hrsg.): Bildung im Horizont der Wissensgesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 171–192.

Wigger, Lothar (Hrsg.) (2009): Wie ist Bildung möglich? Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Warum Teddie vielleicht auch Schuld ist … Zu den (verschütteten) Vorläufern qualitativ-empirischer Unterrichtsforschung in Deutschland

Sabine Reh

In der Entwicklung der empirischen Sozialforschung in Deutschland nach 1945 spielte die Übernahme der in Amerika entwickelten Methoden empirisch-quantitativer Forschung, vor allem der Demoskopie, eine zentrale Rolle (vgl. Weischer 2004; Gerhardt 2007). Pragmatistische und symbolisch-interaktionistische Ansätze dagegen, die sich ausgehend von der Anthropologie und einer Großstadt-Soziologie der vorletzten Jahrhundertwende in den USA herausgebildet hatten und im Laufe der 1960er Jahre mit der Methodologie der Grounded Theory neue Verbreitung fanden (vgl. Weischer 2004: 46f.; Platt 1996; auch Strübing 2014), wurden kaum rezipiert (vgl. Mergel 2016). Und auch die ‚moderne' Bildungsforschung (dazu Behm 2017), die in der Bundesrepublik Deutschland ihren Aufstieg mit der Planungs- und Reformeuphorie der 1960er Jahre erlebte[1] und in dieser Hochphase der empirischen Sozialforschung einen erheblichen Anteil an deren Erfolg hatte,[2] war am modernen ‚quantitativen' Paradigma orientiert und verstand sich als Gegenstück zur geisteswissenschaftlichen, universitären Pädagogik, wie sie sich nach 1945 und vor allem in den 1950er Jahren etabliert hatte (vgl. Horn 2008; Kersting 2008; Tenorth 2000). Im Feld der Unterrichtsforschung gewann zudem spätestens Anfang der 1970er Jahre eine psychologisch ausgerichtete Forschung an Bedeutung und schließlich ab den 1990er Jahren die Oberhand (vgl. Aljets 2015; Behm/Reh 2016). Damit wurden methodische Vorgehensweisen und Designs vorherrschend, die es – einem methodologischen Indivi-

1 So auch die gängige Selbsterzählung der Bildungsforschung (vgl. Fend 1990).

2 Weischer (2004: insbes. 311) weist darauf ausdrücklich hin; er führt dafür als Zeichen die Entstehung verschiedener Forschungsinstitute und Einrichtungen an, etwa das Pädagogische Zentrum in Berlin, das praktisch zeitglich mit dem Institut für Bildungsforschung in der MPG zu Beginn der 1960er Jahre entstand, verwiesen wird auch auf das DIPF. Dabei übersieht Weischer allerdings, dass die moderne empirische Bildungsforschung dort schon in den 1950er Jahren begann (vgl. Behm/Reh 2016; Behm 2017).

dualismus folgend (vgl. Bellmann 2007) – nicht erlaubten, Unterricht als ein grundlegend soziales Geschehen in den Blick zu nehmen. Insofern Unterrichtserfolge in diesen Designs bzw. mit den entsprechenden Verfahren methodisch nur als individuelles Lernergebnis – rechnerisch, wie man sagen könnte – gemessen und damit letztlich dem Individuum zugeschrieben werden können, sind ‚Konstellationen', ‚Figurationen' oder ‚Arrangements' von Faktoren unterschiedlicher Qualität im Unterricht, ist Unterricht als soziales Interaktionsgeschehen und als sozialer Prozess nicht zu ermessen (vgl. Reh/Rabenstein 2013; Rabenstein et al. 2013; Reh 2018) – hier erwies sich die früh fehlende Rezeption der pragmatistischen und interaktionistischen Traditionslinie der Sozialforschung als fatal.[3]

Wenn nun mit dem Titel dieses Beitrages ein wenig zugespitzt gefragt wird, ob Theodor W. Adorno (1903–1969) und Max Horkheimer (1895–1973), die mit dem von ihnen geleiteten Frankfurter „Institut für Sozialforschung" Teil einer Entwicklung der Sozialwissenschaften in Deutschland waren, (vgl. Albrecht et al. 1999) zu einer bestimmten Entwicklung der Unterrichtsforschung als einer ‚quantitativen', vornehmlich psychologisch fundierten empirischen Bildungsforschung beigetragen haben, dann scheint das ein wenig provokativ. Könnte doch – und so haben es Bonß (2011) und in gewisser Weise auch die Protagonisten einer rekonstruktiven Forschungslogik, vor allem der „objektiven Hermeneutik" (Oevermann 2004) vertreten – Adorno als scharfer Kritiker einer positivistisch-quantitativen Forschung, einer messenden ‚social research' und insofern auch gerade als Wegbereiter eines qualitativen Forschungsparadigmas verstanden werden.

Demgegenüber möchte ich an dieser Stelle stärker herausstellen, dass die epistemologische Konzeption, die Entfremdungszusammenhänge aufdeckende Suche nach dem Wesen gesellschaftlicher Erscheinungen und die beschriebene, von Adorno mit vorangetriebene Konflikt-Konstellation in der Soziologie der 1960er Jahre dazu beigetragen haben, dass Anfänge einer an Sozialität interessierten qualitativen Unterrichtsforschung aus den 1950er Jahren vergessen werden konnten. Ich werde für diese Annahme – da es hier Zusammenhänge und zeitliche Koinzidenzen gibt – im Folgenden in mehreren Schritten argumentieren: Ich werde ausgehend von der These, dass die empirische Bildungsforschung in der Bundesrepublik Deutschland ihren

3 In besonderer Weise gilt das Versäumnis einer frühen Rezeption des Pragmatismus auch und gerade für die Pädagogik, vgl. Tröhler/Oelkers 2005.

Ausgangspunkt in der außeruniversitären Einrichtung der Hochschule für internationale Pädagogische Forschung (HIPF) nahm (vgl. Behm/Reh 2016; Behm 2017), aufzeigen, wie hier in den 1950er Jahren und im Kontext eines bestimmten organisatorischen und wissenschaftspolitischen Umfeldes empirische Studien zum Unterricht entstanden, die sich durchaus als „multimethodisch" einstufen ließen (vgl. Reh 2017) (s. Abschnitt 1). In einem zweiten Schritt werde ich kurz deren Rezeption beleuchten und aufzeigen, wie einzelne dieser Studien in den 1960er Jahren in entsprechenden Veröffentlichungen bzw. Einführungen in die empirische Forschung für Erziehungswissenschaftler rezipiert wurden; zugleich zeige ich damit auf, dass und wann sie an Bedeutung verloren und nicht mehr zur Kenntnis genommen wurden. Hier scheint die Rezeption abgebrochen zu sein, was letztlich die Fortführung einer Forschungsrichtung verhinderte (s. Abschnitt 2). Um dieses Phänomen zu erklären, werde ich im dritten Schritt schließlich die Position Theodor W. Adornos und der „Frankfurter Schule" zur empirischen Sozialforschung skizzieren (s. Abschnitt 3). Ich werde dabei zusammenfassend deutlich machen, dass es im Anschluss an eine anfängliche, durchaus positive Haltung zur empirischen Sozialforschung, die sich nach der Rückkehr aus dem Exil vor allem gegen ein bestimmtes geisteswissenschaftlich-universitäres Establishment gerichtet hatte, im Rahmen des sogenannten Positivismusstreits (vgl. Adorno et al. 1969) mehr und mehr zur Ablehnung empirischer Aktivitäten durch Adorno kommt, die auch Konsequenzen für die Entwicklung der Erziehungswissenschaft haben musste.

1 Studien über Unterricht in der HIPF 1953–1963

Im November 1950 war Erich Hylla (1887–1976), schon in der Weimarer Republik als Bewunderer des Pragmatisten John Dewey (1859–1952) bekannt (vgl. Hylla 1928, 1949; vgl. auch Koinzer 2006, 2011), in der Schulverwaltung und in der Testforschung tätig (vgl. Hylla 1927). Er wurde als kommissarischer Direktor der zu gründenden Hochschule vom hessischen Minister Erwin Stein (1903–1992) berufen (vgl. Führ 1996). Hauptzweck des Instituts war die Förderung der empirischen pädagogischen Erforschung von Tatsachen (vgl. Hylla 1951, 1956). Hylla stellte damit Rückbezüge auf Vorgänger in der Weimarer Republik her (etwa Petersen/Petersen 1965) und grenzte sich gleichzeitig gegenüber der geisteswissenschaftlich ausgerichteten universitären Pädagogik ab.

An die neu gegründete Hochschule kamen von der Schulverwaltung Hessens und einiger anderer Bundesländer zumeist für ein Jahr abgeordnete Lehrer*innen verschiedener Schulformen – mehrheitlich allerdings aus Volksschulen.[4] Ins Auge gefasst war zunächst, pro Studienjahr 30 bis 40 Studierende aufzunehmen (vgl. Hylla 1954/2010: 58), tatsächlich fanden in den ersten zehn Studienjahren jeweils nur zwischen 15 und 23 Lehrkräfte Aufnahme. Ab 1963/64 sank die Zahl kontinuierlich; 1980 gab es keine sogenannten „Zeitweiligen wissenschaftlichen Mitarbeiter" (ZwM) mehr. Zum Auslaufen dieser Einrichtung haben verschiedene Faktoren beigetragen. Der Bildungssoziologe an der HIPF, Eugen Lemberg (1903–1976), hebt hervor:

> „Die Folge [...] war, wie erwähnt, die dauernde Vermehrung des forschungstechnisch geschulten – dafür die Schulpraxis meist ermangelnden – ständigen Mitarbeiterstabs, demgegenüber die ‚zeitweiligen' Mitarbeiter zahlenmäßig immer stärker zurücktraten bis auf kümmerliche Reste – , wie die Rothäute in den Indianerreservationen' sagten wir. Eine weitere Folge war aber auch die Ausbildung eines Methodenperfektionismus, der sich schließlich die Konzeption und Machbarkeit der durchzuführenden Forschungsvorhaben unterwarf, [sic!] dergestalt, daß die Bearbeitung eines Themas, für das statistisch ausreichend sichernde Methoden nicht zur Verfügung standen, einfach unterblieb. So wurden allmählich nur noch Themen von geringer praktischer Bedeutung erforscht oder – wie ich das in einem Referat vor der Gesellschaft zur Förderung pädagogischer Forschung boshaft formulierte – die Perfektion der Methoden umgekehrt proportional war zur Relevanz ihrer Ergebnisse."[5]

Die von Lemberg beschriebene Weiterentwicklung von Forschungsmethoden und der größer werdende Aufwand, der für eine sich auf dem neuesten Stand befindende empirische Forschung zu betreiben war, machte die Organisation empirischer Forschung in Projekten und schließlich in größer angelegten Programmen notwendig (vgl. Behm/Reh 2016). Die noch von Hylla vertretene Auffassung, dass eine pädagogische Tatsachenforschung mithilfe der verantwortlichen Beteiligung von Menschen, die die pädagogische Praxis kennen, ihren Ausgangspunkt bei praktischen Problemen finden könne (dazu Kraak

4 Schulze (1980), vgl. zum Folgenden detailliert und mit weiteren Literatur- und Quellenangaben Reh (2017).

5 Lemberg in einem Brief an Erich Hylla vom 21.2.1973. Hylla hatte zur Abfassung einer autobiographischen Schrift, einen „Lebensbericht", der nur als Manuskript vorliegt, alte Kolleg*innen und Mitarbeiter*innen angeschrieben und um Äußerungen gebeten, Institutsgeschichtliche Sammlung (Bestand 300, Nr. 2) Institutsarchiv des DIPF, Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung, Berlin.

1977: 15), hatte sich – folgt man Lembergs nachträglicher Diagnose – damit im Laufe der 1960er Jahre überlebt.

Die Lehrer*innen, die in den 50er Jahren an die HIPF kamen, bewarben sich oft schon mit Fragestellungen oder hatten von ihren Schulen entsprechende „Aufträge" bekommen, formulierten ihre Interessen an einer unvoreingenommenen Bestandsaufnahme und brachten ihre praktischen Erfahrungen mit. Dieses Interesse war gepaart mit dem Versuch, ausgehend von einer Problemlage eine für Beobachtungen bearbeitbare Fragestellung zu finden und Rechenschaft über methodische Probleme abzulegen. Ein wesentlicher Teil der Arbeit der ZwM bestand ganz offensichtlich in der Nutzung ihres Feldzuganges. Die Vorbereitungen für die Forschungsprojekte der Mitarbeiter*innen waren langwierig und gebunden an persönliche Kontakte, Telefonate und Besuche in Schulen fanden zahlreich statt. Kontakte mit dem Feld blieben für die Arbeit der HIPF ein „mühsamer" Teil der „Kleinarbeit" (Hylla 1954/2010: 55). Anders als bisher in alter, geisteswissenschaftlicher Manier, ‚praktisch' bedeutsame ‚Tatsachen'' zu heben (vgl. Reh 2017: 171f.), sollte es möglich werden, Aussagen über die Realität zu treffen: Was eigentlich geschah an den Schulen und im Unterricht? Und als was ließ sich diese Realität verstehen? Die ZwM arbeiteten mit einem breiten Spektrum an mehr oder weniger elaborierten und angepassten Methoden, das von „teilnehmender Beobachtung" und Felderkundungen über die Sammlung von Dokumenten bis zum oft genutzten Einsatz von Fragebogen reichte.

Zwei dieser ZwM, Ursula Walz (1914–2000) und Wolfgang Hilligen (1916–2003), beide später als Fachdidaktiker bzw. Fachdidaktikerin tätig[6], waren offensichtlich im Besonderen interessiert an einer Perspektive auf den Klassenverband als einer kleinen Gruppe – eines der zentralen Themen der amerikanischen sozialpsychologischen Forschung (Institut für Sozialforschung 1956a/1970; vgl. auch Stirn 1955) – und den hier erkennbaren unterschiedlichen Gesellungsformen als dem Möglichkeitsraum eines modernen Fachunterrichts. Gerade Hilligen, der das Ziel einer demokratischen politischen Bildung in der Schu-

6 Ursula Walz war später an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt als Professorin für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur tätig, vgl. die Personalakten im Universitätsarchiv der Johann Wolfgang von Goethe-Universität Frankfurt am Main Abt. 14 Nr. 1622 und Nr. 1623. Wolfgang Hilligen war nach Schulleiter- und Stadtschulratstätigkeiten in Frankfurt schließlich Professor für die Didaktik der Politischen Bildung an der Justus-Liebig-Universität Gießen, vgl. die Angaben in Universitätsarchiv Gießen, Nachlass Hilligen Nr. 19.

le verfolgte, brachte dieses Ende der 1950er und in den frühen 1960er Jahren dazu, sich auf Studien zur Organisation von Gruppen und zu Stilen eines nicht-autoritativen Umganges im Klassenzimmer zu beziehen; ausdrücklich erwähnt er in den 1960er Jahren die Arbeit von Ursula Walz.[7]

Während Hilligen zur Fertigstellung seiner Studie „Plan und Wirklichkeit im sozialkundlichen Unterricht" (Hilligen 1955), mit der es ihm darum ging zu erheben, was ‚tatsächlich' (und möglicherweise im Gegensatz zur Programmatik und zu Plänen) im sozialkundlichen Unterricht geschah, vor allem Fragebogen eingesetzt hatte, stellte sich die Arbeit von Walz in methodischer Hinsicht etwas vielfältiger dar. Walz war tiefergehend an der Arbeit der Gruppe – der Klasse, aber auch kleiner Gruppen – überhaupt interessiert. Ihre Arbeit erschien 1960 unter dem Titel „Soziale Reifung in der Schule" und erlebte 1968 ihre dritte Auflage. Sie war in den USA mit den Forschungen Kurt Lewins (1890–1947) bekannt geworden[8] und kam, bewegt von der Frage, welche Potenziale in der Gruppenarbeit steckten, an die HIPF (vgl. Walz 1960/1968: 7). Sie untersuchte den „Gruppenunterricht" in einer „Feldstudie" (ebd.: 78). Da es nicht möglich war, Experimente in der Schule durchzuführen, hatte sie einzelne Beobachtungsstudien über einen Zeitraum von einem Jahr vorgenommen in fünf Klassen, wo der Gruppenunterricht jeweils unterschiedlich lange und umfangreich schon durchgeführt oder erst gerade eingeführt bzw. bis dato nur im „Frontalunterricht" gearbeitet worden war. Unterschieden wurden von

7 Hilligen hatte in den 1960er Jahren in der Beschreibung von Beobachtungsstudien im Fach Politische Bildung ausdrücklich neben Tausch und Korell auch die Arbeit von Walz genannt, vgl. „Kategorien zur Beurteilung von Schulklima, Erziehungs- und Unterrichtsstil (im engeren Sinne)" vom 9.10.1963, Universitätsarchiv Gießen, Bestand Nachlass Hilligen Nr. 44. Vgl. zur Bedeutung des Bezugs auf den Autoritarismus und die Konzeption eines autoritären Charakters der Deutschen für die amerikanischen Konzepte zur Umerziehung und die deutsche Pädagogik jüngst Levsen 2019: 42ff. Nach ihrer Einschätzung bezogen sich die Amerikaner selbst nicht auf die Frankfurter Schule, sondern auf Studien von Mead und Bateson. Interessant ist allerdings, dass für Hilligen, der Kontakte zu Horkheimer hatte, sich innerhalb Deutschlands dann aber eben doch auch Bezüge zu den frühen Studien zum Autoritarismus der Frankfurter Schule ergaben.

8 1952 war Walz im Rahmen der Austauschprogramme für Lehrer in den USA, „wo ich das Erziehungswesen und die gruppenpädagogischen Methoden studierte", Lebenslauf, Universitätsarchiv der Johann Wolfgang von Goethe-Universität Frankfurt am Main Abt. 14 Nr. 1622; Hinweis auf Lewin ausdrücklich im Brief vom 15.3.1974 an Erich Hylla, Institutsgeschichtliche Sammlung (Bestand 300, Nr. 2) Institutsarchiv des DIPF, Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung, Berlin.

ihr Relationen als Beobachtungsdimensionen, das Verhältnis von Lehrer und Sache zueinander, das Verhältnis Kind – Sache, Lehrer – Kind/Gruppe, Kind – Lehrer sowie die Beziehungen der Kinder zueinander. Walz hatte Beobachtungen protokolliert, die Lehrer befragt und die Kinder Aufsätze zu bestimmten Fragen schreiben lassen. Sie reflektierte in ihren methodischen Bemerkungen die Probleme, die entstanden, dass nämlich zwischen ‚faktischen Geschehnissen' und Interpretationen strukturell nicht präzise zu unterscheiden sei:

> „Immer wieder tauchte z.B. die Frage auf: Was hieß eigentlich ‚Helfen'? Wie unterschied sich beispielsweise das ‚Vorsagen' und das ‚Abguckenlassen' von einer echten Hilfeleistung? [...] Der ‚Sündenbock', auf den sich so bequem alles abwälzen ließ, mußte als solcher gesehen und gedeutet werden. Das Verhältnis von Mädchen und Jungen mußte eine besondere Berücksichtigung finden. Die Basis für die produktive Zusammenarbeit, wie sie in manchen Klassen gelebt und verwirklicht wurde, mußte gefunden werden." (Ebd.: 85f.)

Es bahnte sich hier der Weg zu einem interaktionistischen Verständnis (auch fachlichen) Lernens in der HIPF in den 1950er Jahren an. Dieser konnte es erlauben, den Blick auf die Relationalität und das heißt auch auf die Sozialität der Lehr- und Lernprozesse in einem Austausch miteinander und vor Dritten im Klassenraum zu öffnen.

2 Rezeption der multimethodischen Studie von Walz im Kontext von Entwicklungen der Bildungsforschung in den 1960er Jahren

Als in den 1960er Jahren die empirische Bildungsforschung in der Bundesrepublik Deutschland ihren Aufschwung nahm, wurde dieser durch die Gründungswelle neuer Institute befeuert und er äußerte sich schließlich auch in den Gutachten für den Bildungsrat. Allerdings wurden im Verlauf dieses Prozesses die ersten Ansätze einer Unterrichtsforschung aus den 1950er Jahren nach und nach vergessen.[9] Das lässt sich an einigen Veröffentlichungen exemplarisch nachverfolgen.

9 Gerade die Vertreter einer später so genannten „Kritischen Erziehungswissenschaft", die sich auf die von Max Horkheimer und Theodor W. Adorno entwickelte Kritische Theorie bezogen, brandmarkten in der Auseinandersetzung mit empirischer Forschung Ansätze als unbefriedigend, die versuchten, breitere Verfahren der Beobachtung zu nutzen, wie es Walz tat (vgl. Mollenhauer 1966: 57).

Peter Martin Roeder (1927–2011), Erziehungswissenschaftler, später am MPIB tätig[10], hatte es übernommen, für das Fischer Lexikon „Pädagogik“, erschienen erstmals 1964, den Artikel über „pädagogische Tatsachenforschung“ (Roeder 1964: 238ff.) zu schreiben. Das Stichwort beschreibt also einen offensichtlich besonderen Teil der empirischen Forschung (Statistik, Pädagogische Psychologie werden extra behandelt), die Unterrichtsforschung im engeren Sinne, und stellt diese in eine bestimmte deutsche Traditionslinie. Roeder geht in seiner Darstellung von der Ablehnung der empirischen Methoden durch die Erziehungswissenschaft aus und kritisiert diese negative Haltung vorsichtig. Er erklärt sie mit der Auffassung, dass es in der Erziehung um Wertungen, immer um interpretierte Tatsachen und um den Einzelnen gehe. Hinsichtlich der Frage nach dem Einzelnen hält er den Kritikern entgegen, dass es bei quantitativen Verfahren zwar um durchschnittliches Verhalten gehe, aber es würden auch Spielräume des Einzelnen, Variationen der Formen und möglicherweise Gründe für Abweichungen sichtbar werden. Entscheidender Vorteil nun dessen, was Roeder hier Tatsachenforschung nennt, sei – im Gegenzug zu Experimenten – die Erfassung der „natürlichen“ Unterrichtssituation. Der Autor plädiert für die Einbeziehung systematischer Beobachtung komplexer Bedingungsgefüge, obwohl das methodisch sehr schwer zu bewerkstelligen sei – unter anderem mit Blick auf die Frage danach, wovon der Lernerfolg abhänge. Gerade etwa für die Untersuchung „sozialer Reife“ – implizit spielt Roeder hier auf die Studie von Walz an – seien allerdings objektive Kriterien nicht zu finden und die Gesamtanlage müsse komplexer sein. Neben dem Einbezug statistischer Methoden, der Messung von Leistung, seien genaue Interaktionsanalysen vonnöten.

Der Soziologe Werner Mangold (1927–2020)[11] schrieb in der Reihe „Gesellschaft und Erziehung“, mit der von den Herausgeber*innen Carl-Ludwig Furck (1923–2011), Dietrich Goldschmidt (1914–1998) und Ingeborg Röbbelen (1923–1970) Erziehungswissenschaft program-

10 Peter Martin Roeder (1927–2011) war zunächst Volksschullehrer, studierte dann in Marburg Pädagogik, Germanistik und Anglistik, promovierte 1960 in Erziehungswissenschaft und habilitierte sich für das Fach Erziehungswissenschaft 1966 in Marburg, wurde Professor an der Universität Hamburg, bis er 1973 Direktor im MPBfB und außerordentlicher Professor an der FU wurde. Er steht für eine empirisch und sozialwissenschaftlich ausgerichtete Erziehungswissenschaft.

11 Werner Mangold war zu dieser Zeit – also 1967 – Professor für Soziologie an der Pädagogischen Hochschule Osnabrück. Er hatte in Frankfurt am Main Soziologie, Psychologie und Philosophie studiert und war von 1950 bis 1958 Assistent bei Max Horkheimer und Theodor W. Adorno am Institut für Sozialforschung.

matisch als Gesellschaftswissenschaft[12] konzipiert wurde, einen zweiten Band mit dem Titel „Empirische Sozialforschung. Grundlagen und Methoden“ (Mangold 1967). Mangold selbst war im Frankfurter Institut für Sozialforschung tätig gewesen und mit Arbeiten zu Gruppendiskussionsverfahren hervorgetreten (vgl. Mangold 1960). Die drei Herausgeber der Reihe, ein Erziehungswissenschaftler, eine Religionspädagogin und ein Soziologe, vertraten für die Entwicklung einer empirischen Bildungsforschung außerhalb der Universitäten wichtige Institutionen: Das Comenius-Institut in Münster, das damals so genannte Institut für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft und schließlich das Pädagogische Zentrum in Berlin.

Ähnlich wie auch schon Roeder nimmt Mangold die besondere kritische Situation in der Erziehungswissenschaft zum Ausgangspunkt seiner Einführung (vgl. Mangold 1967: 9). Empirische Forschung sei die „systematische Beobachtung der Realität in einer Weise, die die Ergebnisse der Beobachtung kommunizierbar und prinzipiell von der Subjektivität des Beobachters unabhängig macht“ (ebd.: 11); das stehe nicht in Frage, auch wenn man durchaus kritisch mit einzelnen Studien und Vorgehensweisen umzugehen habe (er weist auf die Abhängigkeit der Ergebnisse von der Skalierung, von den Frageformulierungen und anderen Charakteristika der Messinstrumente hin). Von einer offensichtlich als hegemonial verstandenen Position aus wird Übereinstimmung unterstellt: dass nämlich die traditionelle Unterscheidung von erklärenden und verstehenden Methoden obsolet geworden sei. „Intuitive Einfühlung“ in innere Strukturen, wie es heißt, benötige Bestätigung durch der Subjektivität des einzelnen Forschers entzogene Methoden: „Verstehende Methoden, Verfahren hermeneutischer Interpretation bedürfen besonderer Kontrollen der Überprüfung der intersubjektiven Verbindlichkeit der mit ihnen gewonnenen Aussagen; kein Soziologe kann auf diese Erkenntnismethoden verzichten, keiner aber kann sich mit ihnen begnügen“ (ebd.: 13f.). Die hegemoniale Position wird weiter demonstriert, indem in Aussicht gestellt wird, dass Infor-

12 Ludwig Furck hatte Geschichte, Philologie und Pädagogik in Frankfurt am Main und Göttingen studiert, promovierte bei Herman Nohl und war zum Zeitpunkt des Erscheinens dieser ersten Bände Leiter des Pädagogischen Zentrums in Berlin. Dietrich Goldschmidt promovierte 1953 in Soziologie bei Helmuth Plessner an der Universität Göttingen, war von 1956 bis 1963 Professor für Soziologie an der Pädagogischen Hochschule Berlin und von 1963 bis 1982 Direktor am Institut für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft unter Hellmut Becker. Ingrid Röbbelen war Religionspädagogin und erste Direktorin des Comenius-Institut in Münster, vgl. Fischer 1997.

mationen und „Daten“ aus immer weiteren Bereichen quantifizierbar würden. Mangold definiert unter der Überschrift „‚Quantitative‘ und ‚qualitative‘ Verfahren“ dann sein Verständnis von ‚qualitativen‘ Methoden; es seien Verfahren, die auf die besonderen – inneren und äußeren – Merkmale von Einzelfällen gerichtet sind und deren Zusammenhang ganzheitlich zu erfassen und zu deuten versuchen. Selbst in solchen Einzelfallstudien müssten jedoch allgemein geltende Zusammenhänge, „allgemeine Regelmäßigkeiten“ herausgearbeitet werden. Nachdem einerseits die mögliche Kontroverse überhaupt in Frage gestellt und eine Allzuständigkeit und Ausweitung des einen der genannten Ansätze in Aussicht gestellt ist, wird interessanterweise auch anders als üblich sortiert; unter den experimentellen Methoden, mit deren Hilfe Kausalzusammenhänge erforscht werden könnten, fallen auch „Gruppenexperimente“ und „Feldexperimente“, in denen „lebensechte“ soziale Situationen hergestellt würden, wie etwa bei Lewin (vgl. ebd.: 43f.). Nur in diesem Kontext wird noch auf Ursula Walz’ Studie Bezug genommen – stelle sie doch das Experiment Lewins kompakt dar. Zur Kenntnis genommen wird die Studie auch da noch, wo im Speziellen die pädagogischen Auswirkungen des Gruppenunterrichts empirisch erforscht werden (vgl. das Namenregister bei Dietrich 1969: 207). Damit allerdings werden gleichzeitig die interessanten und durchaus von Feldkenntnis und praktischem Wissen getragenen methodologischen Überlegungen Walz’ zur Interpretativität und zur Relationalität unter den Teppich gekehrt.

Vollzogen ist dieses Vergessen schließlich in dem 1969 erschienenen 4. Teil der „Gutachten und Studien der Bildungskommission“ des Deutschen Bildungsrates zum Thema „Begabung und Lernen“ (Roth 1969) – ein Buch, in dem programmatisch der erreichte Stand empirischer Bildungsforschung zusammengetragen wurde. Heinrich Roth, der Herausgeber, war es, der in der HIPF die Arbeit von Walz betreut hatte. In diesem Band wird, wo es um „Steuerung und Steigerung von Lernleistung durch die Schule“, also um Unterrichts- und Schulorganisation, Lehrpläne und Lehrverfahren geht, nicht einmal mehr an – wie methodisch unzureichend auch immer erforscht – die grundlegenden Fragen von Walz erinnert (vgl. Flechsig et al. 1969).

3 Empirische Forschung des Instituts für Sozialforschung – zwischen Verstehen, Objektivität und Totalität

Es gab – wie oben schon erwähnt – enge Verbindungen und wechselseitige Beeinflussungen zwischen der Soziologie, im engeren Sinne der empirischen Sozialforschung und der Bildungsforschung, und ein Blick auf jene kann möglicherweise die Entwicklungen in der Bildungsforschung erhellen.

Die Entwicklung der bundesrepublikanischen Soziologie auf der Grundlage transatlantischen Wissenstransfers nach 1945 ist in der Zeitgeschichte und auch in der Wissenschaftsgeschichtsschreibung vergleichsweise gut aufgearbeitet, wie gerade die jüngere (wissenschafts-) historiographische Forschungsliteratur zeigt (vgl. Weischer 2004; Gerhardt 2007). Insbesondere mit der Rolle des Instituts für Sozialforschung in Frankfurt beschäftigten sich früh schon Wiggershaus (1986) und Demirovič (1999). Dahms (1994) wiederum analysierte vor allem die Rolle der Protagonisten des Instituts im Positivismusstreit. Die Auseinandersetzungen der Frankfurter Schule mit dem logischen Positivismus, dem amerikanischen Pragmatismus und dem kritischen Rationalismus sowie deren Bedeutung für die „intellektuelle Gründung der Bundesrepublik“ steht auch in einer Studie von Clemens Albrecht et al. (1999) im Mittelpunkt. Die Existenz unterschiedlicher Ansätze – die Kritische Theorie Frankfurter Provenienz, die Kölner Richtung einer empirischen Sozialforschung und nicht zuletzt die Richtung einer formalen „deutschen Soziologie“ (Gerhardt 2007: 151ff.) – führte nach dem Positivismusstreit, so jedenfalls das Narrativ, zu einer Zerreißprobe in den 1960er Jahren (vgl. ebd.: 155) und ließ Adorno in diesem Feld konfligierender Richtungen und Ansätze endgültig zu einem Gegner der empirischen Sozialforschung werden.[13]

13 Während etwa Gerhardt (2007), Dahms (1994), Wiggershaus (1986) und Albrecht et al. (1999) herausstellen, dass die Positionen Adornos bzw. des Frankfurter Instituts sich bis zum Austragen des Positivismusstreits wandelten, vertritt Weischer mit Bezug auf Demirovič (1999) die Auffassung, dass die Argumentationen gleichbleibend gewesen seien. Im Einzelnen hat Dahms (1994) aber zeigen können, dass und wie sich die Texte zur empirischen Sozialforschung zwischen 1952 und bis in die 1960er Jahre hinein verändert haben, z.T. in späteren Ausgaben umgeschrieben wurden; etwa verschiedene Texte zum Thema „Soziologie und empirische Forschung“ (vgl. Institut für Sozialforschung 1956a/1974; Adorno 1957/1970).

Erhoben die Vertreter des Frankfurter Instituts einerseits gegen die empirische Sozialforschung den Vorwurf eines verdinglichenden Positivismus, so setzten sie offensichtlich andererseits gegenüber der konservativen geisteswissenschaftlichen Tradition auf eine demokratisierend wirkende Empirie (vgl. Weischer 2004: 85, 89f.), Adorno sprach von den „aufklärerischen Aufgaben der empirischen Sozialforschung" (Adorno 1956b/1974: 111):

> „Gerade das Überwiegen der geisteswissenschaftlichen Tradition in der deutschen Soziologie erheischt als Korrektiv dringend die empirischen Methoden. Deren authentischer Sinn ist der kritische Impuls. [...] Statt erst mit Hilfe ideologischer Begriffe ein versöhnliches Bild der sozialen Wirklichkeit sich zurechtzustilisieren und sich dann mit den Verhältnissen, wie sie sind, ‚verstehend' und verzeihend abzufinden, muß Wissenschaft die Härte dessen, was ist, zum Bewußtsein erheben." (Ebd.: 111f.)

Auch in der deutschen Nachkriegssoziologie hatte längere Zeit – in dieser Hinsicht nicht viel anders als in der Universitätspädagogik – Skepsis gegenüber den empirischen Methoden bestanden, die durch die Besatzer und re-emigrierende Wissenschaftler*innen, zu denen auch Adorno und Horkheimer zählten, nach Deutschland kamen. Anders als in den USA, wo seit den 1920er bzw. frühen 1930er Jahren eine Unterscheidung zwischen der später so genannten qualitativen und quantitativen Sozialforschung, nämlich die zwischen statistics und case study bzw. participant observation präsent war (vgl. Weischer 2004: 194; Platt 1996: 45f.), spielte jene Unterscheidung im Nachkriegsdeutschland zunächst keine besondere Rolle. Und auch Adorno, wenn er über die Unterschiede zwischen „quantitativen und qualitativen Analysen" spricht, bezieht sich damit auf eine den empirischen Studien fehlende theoretische, grundlegende Analyse der Gesellschaft, nicht jedoch eine andere Form der empirischen Forschung bzw. andere Formen der Datenerhebung, als sie vornehmlich in den Meinungsstudien vorlag.[14] Auffällig – darauf weist Mergel (2016) hin – ist, dass erst mit einiger zeitlicher Verzögerung der (Rück-)Transfer einer „Theoriefamilie, die man mit Begriffen wie Mikrosoziologie, Interaktionismus oder Phänomenologie umschreibt" (ebd.: 125), stattgefunden hat. Weder wur-

14 Vgl. etwa 1944 Bemerkungen zum „labor project", Adorno/Horkheimer 2004: 617. Adorno erwähnt hier, dass Basiskonzepte einer qualitativen Analyse erörtert werden müssten, z.B. Klassenbewusstsein, Ideologie u.a.; vgl. auch Institut für Sozialforschung 1956a/1974: 110. Die quantitative Analyse müsse von „qualitativen Differenzen" ausgehen, ihre „Kategorien" seien „qualitativ" (Adorno 1957/1970: 95).

de in der Bundesrepublik die sozialkonstruktivistische Soziologie von Berger und Luckmann (Berger/Luckmann 1969) als methodologische Fundierung einer interaktionistischen Soziologie früh wahrgenommen noch wurden Ansätze Lazarsfelds, die Frage „qualitativer Analysen" zu erörtern – unter anderem in einem Aufsatz mit Allen Barton „Some Functions of Qualitative Analysis in Social research" (Barton/Lazarsfeld 1955/1974) für die Horkheimer-Festschrift dargelegt – wirklich diskutiert (Mergel 2016: 126).[15]

Adorno und Horkheimer waren mit ihrer – immer wieder auch konfliktreichen[16] – Beteiligung am „social research" in den USA (etwa Adorno et al. 1950) in bestimmtem Umfange durchaus erfolgreich und hatten auf diese Weise das exilierte Institut finanzieren können (vgl. Bonß 2011: 297ff.). Zumeist waren in den hier durchgeführten Studien Fragebogen eingesetzt bzw. Interviews durchgeführt worden. Adorno war verantwortlich – allerdings mit begrenztem Interesse – an der Darmstädter Gemeindestudie 1950 bis 1952 beteiligt, die in Anlehnung an die „Middletown-Study" aus den USA entworfen wurde.[17] Gesammelt, erhoben und ausgewertet wurden hier ganz unterschiedliche schriftliche Unterlagen und Materialien; man führte Interviews durch, fertigte Protokolle von Besprechungen an, man ließ die Schüler*innen Schulaufsätze schreiben und Fragebogen ausfüllen und schließlich wurden auch Beobachtungen gemacht und verschriftlich (vgl. Gerhardt 2007: 215, 219). Berichtet wurde, dass die Mitarbeiter*innen teilnehmende Beobachtung und Interviews mit der Bevölkerung als aufregend erlebten und diese Methoden schließlich überall einsetzen wollten (vgl. ebd.: 219). Das Institut hatte zudem eine stark diskutierte Untersuchung aus den Jahren 1950/51 vorgelegt, die Friedrich Pollock 1955 unter dem Titel „Gruppenexperiment" (Pollock 1955) veröffent-

15 Adorno allerdings nahm – kritisch – die Bemühungen Lazarsfelds zur Kenntnis, wie an verschiedenen Stellen, z.B. in einem Brief an Alfred von Martin vom 26. November 1951 deutlich wird. Er stellt heraus, dass der an sich von ihm als Positivist eingeschätzte Lazarsfeld, mit dem er in den USA zusammengearbeitet, inzwischen den Begriff der „qualitativen Analyse" „urgiere" und zu den „orthodoxen Erhebungsmethoden" (Horkheimer 1996: 225) in Beziehung setze.

16 Vgl. etwa die Auseinandersetzungen um das ‚Radio-Projekt' mit Lazarsfeld (Adorno/Horkheimer 2004: 427ff.).

17 Vgl. die Ausführungen dazu in einem Brief Max Horkheimers an Herbert Marcuse am 31. Dezember 1950. Die Untersuchung, die hier von Horkheimer angeführt wird, wurde 1929 von Robert S. Lynd und Helen M. Lynd „Middletown. A Study in American Culture" in New York 1929 veröffentlicht (Horkheimer 1996: 187), vgl. auch Weischer 2004: 85, Anm. 169.

lichte. Damit – so der formulierte Anspruch – werde eine Verbindung geschaffen zwischen der „großen deutschen theoretischen Tradition“ und den vor allem in den USA entwickelten empirischen Methoden. Es sei darum gegangen, „die Oberfläche der öffentlichen Meinung“ zu durchdringen und ein wissenschaftlich fundiertes Urteil darüber zu ermöglichen, wie die Bevölkerung der Bundesrepublik „tatsächlich“ zu weltanschaulichen und politischen Fragen stünde (vgl. ebd.: VI). Zum Zweck der Untersuchung wurden 138 Gruppen mit jeweils ca. 15 Menschen gebildet, in der es für die Diskussion einen „standardisierten Grundreiz“ (ebd.: 6) gab. Diese Art der Anlage läge zwischen case study und Laborexperiment; es ginge um die Entwicklung von Positionen in einer Gruppe, die Beeinflussung der Gruppenmitglieder im Kontext des Gespräches, die „informelle Gruppenmeinung“ (Horkheimer 1985: 45), wie im Vorwort zu einer Veröffentlichung Mangolds über die Gruppendiskussion formuliert worden ist.

Adorno – so erweckt es den Anschein – kennt oder interessiert sich zunächst eher wenig für andere Methoden der Erhebung als die des Fragebogens bzw. der Befragung, die eben mit empirischer Sozialforschung in der Weise, wie sie in den USA betrieben wurde, also vornehmlich, wie Adorno oft anführt, mit der Meinungsforschung, die Adornos Kritik hervorrief, gleichgesetzt wird. Mit dieser Forschung würden nur „Epiphänomene“ erfasst, nicht aber die „Wesensgesetze“ (Institut für Sozialforschung 1956a/1974: 109) der Gesellschaft. Adorno betont, dass in der empirischen Sozialforschung die gesellschaftliche Vermitteltheit von Tatsachen geleugnet werde, das Erforschen der Tatsachen zu deren bloßer Verdoppelung gerinne und die „verdinglichte Apperzeption des Dinghaften“ das Vermittelte in Unmittelbares verzaubere (vgl. Adorno 1957/1970: 95).

1956 schrieb Adorno – und setzte sich so immer noch gegen eine konservativ-traditionalistische Kritik der empirischen Methoden ab –, dass nicht die kritisierten Methoden „entindividualisierten“ (Institut für Sozialforschung 1956a/1974: 111), sondern die Gesellschaft selbst das Individuum ohnmächtig mache. Wer den Vorwurf erhebe, dass die Übertragung naturwissenschaftlicher Methoden auf das Gebiet des Geistes falsch sei, der übersehe, dass Gegenstände der Gesellschaftswissenschaft selber naturhafter Ausdruck einer zur zweiten Natur geronnenen Gesellschaft geworden seien. Eine ‚verstehende‘ Haltung sei demgegenüber naiv; ihr Substrat, „das in sich einstimmige und sinnhafte menschliche Verhalten, ist in den Subjekten selbst schon durch bloßes Reagieren ersetzt“ (Adorno 1957/1970: 93). Quantitative empiri-

sche Forschung schaffe objektive Aussagen über Subjekte, darüber, was diese für Realität hielten, aber reiche nicht an gesellschaftliche Strukturen und einen hier geschaffenen ‚Verblendungszusammenhang' heran.

Die Kritik der Mitglieder des Instituts für Sozialforschung an der empirischen Forschung ist eine andere als die der universitären Erziehungswissenschaft.[18] Während diese im pädagogischen Duktus fraglos auf das Individuum als ein Besonderes setzen, das in der empirischen Methode des Zählens übergangen werde, stellt sich die Kritik der Frankfurter Schule bekanntermaßen anders dar. Dass sie damit das Individuum – dann allerdings im Ästhetischen – noch einmal hypostasiere, könnte als Paradox interpretiert werden.

Bonß interpretiert Adornos frühes Verständnis von Sozialforschung einer wenig methodisierten Form der Entdeckung gesellschaftlicher Vermittlungszusammenhänge in empirischen Erscheinungen als „Rätsellösung" (Bonß 2011: 296) und spricht dann davon, wie sich dieses in den 1950er Jahren zu einer theoretischen, auf „Totalitätsempirie" (ebd.: 297) zielenden Forschung, deren Umsetzung fast notgedrungen scheitern müsse, entwickelt. Oevermann (2004), der die von ihm entworfene Art der empirischen, nämlich der rekonstruktiven Forschung, die Objektive Hermeneutik, durchaus in der Traditionslinie der Kritischen Theorie Adorno'scher Prägung sieht, stellt in gewisser Weise eine ähnliche Diagnose auf, wie sie hier vorgelegt wird. Adorno hindere ein problematisches Verständnis gesellschaftlicher Totalität und letztlich das Desinteresse an konkreter Lebenspraxis und deren Protokollen daran, den Charakter der Sozialität des Menschen zu rekonstruieren (vgl. Oevermann 2004: 215ff.).

4 Fazit

In einem engeren Sinne können selbstverständlich Adorno und die Frankfurter Schule nicht verantwortlich gemacht werden dafür, dass sich in der Bildungsforschung im Laufe der 1960er Jahre ein bestimm-

18 So hieß es: „Unter Pädagogen genießen traditionsgemäß sogenannte qualitative Untersuchungsmethoden den Vorrang vor den ‚bloß' quantifizierenden Forschungstechniken. Die intensive Beobachtung, Beschreibung und Analyse eines einzelnen Falles (der Lebensgeschichte eines Kindes beispielsweise, oder des Erziehungsgeschehens in einer Klasse) gilt vielen als pädagogischen Fragestellungen einzig angemessene Methode: nicht das Allgemeine, vielen Fällen Gemeinsame habe den Erzieher zu interessieren, sondern die Einmaligkeit des besonderen Falles" (Mangold 1967: 20f.).

tes Paradigma empirischer Forschung durchsetzte und die Anfänge einer anderen empirischen Forschung, die Lehren und Lernen als grundlegend soziales Geschehen erfassen zu können versprach, schließlich vergessen wurden. Allerdings hatten Adorno und das Frankfurter Institut im Kontext der Auseinandersetzungen um die Entwicklung der Soziologie eine Position gewonnen, die es zu einem wichtigen Akteur im soziologischen Feld und in den hier ausgetragenen Konflikten machte. In dieser Position und der starken Kritik am quantitativen Paradigma empirischer Forschung haben sie allerdings dazu beigetragen, dass sich keine Alternativen – allemal nicht pragmatistische und interaktionistische – mit ganz anderen Modellen der Forschung, auch mit ganz anderen Erhebungs- und Auswertungsmethoden etabliert haben. Im Zusammenspiel erlaubten vor allem zwei Konzepte der Kritischen Theorie es nicht, dass von hier aus ein Beitrag zur Weiterentwicklung „kritischer Methoden", Methoden – wie es dann später hieß – einer qualitativen empirischen Sozialforschung, geleistet wurde. Dabei handelt es sich zum einen um das Festhalten an einem Begriff von Objektivität, auch und gerade wenn es nicht die über Methoden vermittelte Objektivität ist, sondern die Vorstellung von einer Objektivität der ‚Sachen' und gesellschaftlichen Strukturen. Zum anderen handelt es sich um die Vorstellung von einer zu erforschenden Totalität des gesellschaftlichen Vermittlungs- als Verblendungszusammenhanges. Mit dieser Vorstellung nämlich hängt bei Adorno zusammen die Kritik an einem Begriff von Leben im Sinne einer Praxis. Eine komplexe praktische Situation und Situiertheit ist in ihrer Wahrheit nicht erfahrbar, sie ist uninteressant, ja als Erfahrung unwahr, wenn sie nicht eine ästhetische ist. All das erlaubte es jedenfalls nicht, die Erfassung und Beobachtung relationaler Konstellationen als ernst zu nehmende Empirie zu verstehen.

Literatur

Adorno, Theodor W. (1957/1970): Soziologie und empirische Forschung. In: Adorno, Theodor W.: Aufsätze zur Gesellschaftstheorie und Methodologie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp

Adorno, Theodor W./Frenkel-Brunswik, Else/Levinson, Daniel J./Sandford, R. Newitt (Hrsg.) (1950): The Authoritarian Personality. New York: Harper & Brothers.

Adorno, Theodor W./Dahrendorf, Ralf/Habermas, Jürgen/Popper, Karl R. (1969): Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. Neuwied: Luchterhand.

Adorno, Theodor W./Horkheimer, Max (2004): Briefwechsel. Band II 1938–1944. Frankfurt a.M.: Suhrkamp

Albrecht, Clemens/Behrmann, Günter C./Bock, Michael/Homann, Harald/Tenbruck, Friedrich H. (1999): Die intellektuelle Gründung der Bundesrepublik. Eine Wirkungsgeschichte der Frankfurter Schule. Frankfurt a.M., New York: Campus.

Aljets, Enno (2015): Der Aufstieg der Empirischen Bildungsforschung. Ein Beitrag zur institutionalistischen Wissenschaftssoziologie. Wiesbaden: Springer.

Barton, Allen H./Lazarsfeld, Paul F. (1955/1974): Some Functions of Qualitative Analysis in Social Research. In Sociologica. Aufsätze Max Horkheimer zum sechzigsten Geburtstag. 3. unver. Aufl. Frankfurt a.M., Köln: Europäische Verlagsanstalt, S. 321–361.

Behm, Britta (2017): Zu den Anfängen der Bildungsforschung in Westdeutschland 1946–1963. Ein wissensgeschichtlicher Blick auf eine ‚vergessene' Geschichte. In: Zeitschrift für Pädagogik, 63. Beiheft, S. 34–69.

Behm, Britta/Reh, Sabine (2016): (Empirische) Bildungsforschung – notwendig außeruniversitär? Eine Sondierung der Geschichte westdeutscher Bildungsforschung am Beispiel des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF). In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 19. Sonderheft, S. 107–127.

Bellmann, Johannes (2007): Der Pragmatismus als Philosophie von PISA? Anmerkungen zur Plausibilität eines Deutungsmusters. In Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10, 3, S. 421–438.

Berger, Peter L./Luckmann, Thomas (1969): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt a.M.: Fischer-Taschenbuch-Verlag.

Bonß, Wolfgang (2011): Kritische Theorie und empirische Sozialforschung – ein Spannungsverhältnis. In: Klein, Richard/Kreuzer, Johann/Müller-Doohm, Stefan (Hrsg.): Adorno-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 245.

Demirovič, Alex (1999): Der nonkonformistische Intellektuelle. Die Entwicklung der kritischen Theorie zur Frankfurter Schule. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Dahms, Hans-Joachim (1994): Positivismusstreit. Die Auseinandersetzungen der Frankfurter Schule mit dem logischen Positivismus, dem amerikanischen Pragmatismus und dem Kritischen Rationalismus. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Dietrich, Georg (1969): Bildungswirkungen des Gruppenunterrichts. Persönlichkeitsformende Bedeutung des gruppenunterrichtlichen Verfahrens. München: Ehrenwirth.

Fend, Helmut (1990): Bilanz der empirischen Bildungsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 36, 5, S. 687–709.

Fischer, Dietlind (1997): Ingeborg Röbbelen (1923–1970): die erste Direktorin des Comenius-Instituts in Münster. In: Pithan, Annabelle (Hrsg.): Religionspädagoginnen des 20. Jahrhunderts. Göttingern: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 341–356.

Flechsig, Karl-Heinz/Tütken, Hans/Riedel, Klaus/Thiersch, Hans/Skowronek, Helmut (1968): Die Steuerung und Steigerung der Lernleistung durch die Schule. In: Roth, Heinrich (Hrsg.): Begabung und Lernen. Stuttgart: Klett, S. 449–503.

Führ, Christoph (1996): Institutsgründung als Lebensarbeit. Erich Hylla und die Gründung der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt a.M. als Beispiel deutscher Gelehrtenpolitik in der Nachkriegszeit. In: Geißler, Gert/Wiegmann, Ulrich (Hrsg.): Außeruniversitäre Erziehungswissenschaft in Deutschland. Versuch einer historischen Bestandsaufnahme). Köln, Weimar, Wien: Böhlau, S. 15–31.

Gerhardt, Uta (2007): Denken der Demokratie. Die Soziologie im atlantischen Transfer des Besatzungsregimes. Stuttgart: Franz Steiner.

Hilligen, Wolfgang (1955): Plan und Wirklichkeit im sozialkundlichen Unterricht. Untersuchungen, Erfahrungen und Vorschläge. Frankfurt a.M.: Bollwerk.

Horkheimer, Max (1985): Gesammelte Schriften. Band 8: Vorträge und Aufzeichnungen 1949–1973. Frankfurt a.M.: Fischer-Taschenbuch-Verlag.

Horkheimer, Max (1996): Gesammelte Schriften. Band 18: Briefwechsel 1949–1973. Frankfurt a.M.: Fischer-Taschenbuch-Verlag

Horn, Klaus-Peter (2008): Disziplingeschichte. In: Mertens, Gerhard/Böhm, Winfried/Frost, Ursula/Ladenthin, Volker (Hrsg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band 1: Grundlagen Allgemeine Erziehungswissenschaft. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh, S. 11–37.

Hylla, Erich (1927): Testprüfungen der Intelligenz. Eine Einführung für Pädagogen. Braunschweig: Westermann.

Hylla, Erich (1928): Die Schule der Demokratie. Ein Aufriss des Bildungswesens der Vereinigten Staaten. Langensalza, Berlin, Leipzig: Beltz.

Hylla, Erich (1949): Gesellschaft und Erziehung (zum 90. Geburtstag John Deweys). In: Bildung und Erziehung 2, 11, S. 801–821.

Hylla, Erich (1951): Pädagogische Forschung in Deutschland, eine Notwendigkeit – und ein Plan. Eine Ansprache bei der Gründungsfeier der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt am Main. Frankfurt a.M. (Sonderdruck aus „Bildung und Erziehung“ Januar 1951).

Hylla, Erich (1954/2010): Abschluss des ersten Studienjahres. In: Frommelt, Bernd/Rittberger, Marc (Hrsg.): GFPF & DIPF. Dokumentation einer Kooperation seit 1950. Frankfurt a.M.: GFP/DIPF, S. 51–58.

Hylla, Erich (1956): Notwendigkeit und Aufgaben der empirischen Forschung in der Pädagogik. In: Die Deutsche Schule 48, 3, S. 97–107.

Institut für Sozialforschung (1956/1974a): Gruppe. In: Soziologische Exkurse. Nach Vorträgen und Diskussionen. Frankfurt a.M., Köln: Europäische Verlagsanstalt, S. 55–69.

Institut für Sozialforschung (1956/1974b): Soziologie und empirische empirische Sozialforschung. In: Institut für Sozialforschung: Soziologische Exkurse. Nach Vorträgen und Diskussionen. Frankfurt a.M., Köln: Europäische Verlagsanstalt, S. 106–115.

Kersting, Christa (2008): Pädagogik im Nachkriegsdeutschland. Wissenschaftspolitik und Disziplinentwicklung 1945 bis 1955. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Koinzer, Thomas (2006): Das pädagogische Amerika in der Weimarer Republik: Rezeption und Externalisierung der „Schule der Demokratie“. In: Becker, Frank/Reinhardt-Becker, Elke (Hrsg.): Mythos USA. „Amerikanisierung“ in Deutschland seit 1900. Frankfurt a.M., New York: Campus, S. 135–150.

Koinzer, Thomas (2011): Auf der Suche nach der demokratischen Schule. Amerikafahrer, Kulturtransfer und Schulreform in der Bildungsreformära der Bundesrepublik Deutschland. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kraak, Bernhard (1977): Forschung und Praxis. Probleme der Anwendung wissenschaftlicher Ergebnisse. Erich Hylla zum Gedächtnis. In DIPF. Mitteilungen und Nachrichten. Frankfurt a.M., S. 15–261.

Levsen, Sonja (2019): Autorität und Demokratie. Eine Kulturgeschichte des Erziehungswandels in Westdeutschland und Frankreich 1945–1975. Göttingen: Wallstein.

Mangold, Werner (1960): Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens. Aus der Arbeit des Instituts für Sozialforschung. Frankfurt a.M.: Europäische Verlagsanstalt.

Mangold, Werner (1967): Empirische Sozialforschung. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Mergel, Thomas (2016): Zählbarkeit, Stabilität und die Gesellschaft als solche. Zur Rezeption der US-Sozialforschung in der Bundesrepublik nach 1945. In: Schildt, Axel (Hrsg.): Von Draussen. Ausländische intellektuelle Einflüsse in der Bundesrepublik bis 1990. Göttingen: Wallstein, S. 105–127.

Mollenhauer, Klaus (1966): Das Problem einer empirisch-positivistischen Pädagogik. In: Heitger, Marian (Hrsg.): Zur Bedeutung der Empirie für die Pädagogik als Wissenschaft. Eine kritische Auseinandersetzung über wissenschaftstheoretische Grundfragen der Pädagogik. Neue Folge der Ergänzungshefte zur Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 5, S. 53–64.

Oevermann, Ulrich (2004): Adorno als empirischer Sozialforscher im Blickwinkel der heutigen Methodenlage. In: Gruschka, Andreas/Oevermann, Ullrich (Hrsg.): Die Lebendigkeit der kritischen Gesellschaftstheorie. Wetzlar: Büchse der Pandora, S. 189–234.

Petersen, Peter/Petersen, Else (1965): Die pädagogische Tatsachenforschung. Besorgt von Theodor Rutt. Paderborn: Schöningh.

Platt, Jennifer M. (1996): A History of Sociological Research Methods in America 1920–1960. Cambridge: Cambridge University Press.

Pollock, Friedrich (1955): Gruppenexperiment. Ein Studienbericht. Frankfurt a.M.: Europäische Verlagsanstalt.

Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine/Ricken, Norbert/Idel, Till-Sebastian (2013): Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. Methodologische Probleme einer ethnographischen Erforschung der sozial selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik 59, 5, S. 668–690.

Reh, Sabine (2017): „Angewandte Erziehungswissenschaft" – Lehrkräfte als „Zeitweilige wissenschaftliche Mitarbeiter" der HIPF in den 1950er Jahren. In: Zeitschrift für Pädagogik, 63. Beiheft, S. 164–186.

Reh, Sabine (2018): Fachlichkeit, Thematisierungszwang, Interaktionsrituale. Plädoyer für ein neues Verständnis des Themas von Didaktik und Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 64, 1, S. 61–70.

Reh, Sabine/Rabenstein, Kerstin (2013): Die soziale Konstitution des Unterrichts in pädagogischen Praktiken und die Potentiale qualitativer Unterrichtsforschung. Rekonstruktionen des Zeigens und Adressierens. In: Zeitschrift für Pädagogik 59, 3, S. 291–307.

Reh, Sabine/Glaser, Edith/Behm, Britta/Drope, Tilman (Hrsg.) (2017): Wissen machen. Beitrage zu einer Geschichte erziehungswissenschaftlichen Wissens in Deutschland zwischen 1945 und 1990. Weinheim, Basel: Beltz (= Zeitschrift für Pädagogik, 63. Beiheft).

Roeder, Peter Martin (1964): Pädagogische Tatsachenforschung. In: Groothoff, Hans-Hermann/Reimers, Edgar (Hrsg.): Das Fischer-Lexikon. Pädagogik. Frankfurt a.M.: Fischer Bücheri, S. 238–246.

Roth, Heinrich (Hrsg.) (1969): Begabung und Lernen: Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen. Gutachten und Studien der Bildungskommission. Bd. 4. Stuttgart: Klett.

Schultze, Walter (1980): Die „zeitweiligen Mitarbeiter" am Deutschen Institut. In: Mitteilungen und Nachrichten. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung und Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung. Nr. 100/101, S. 23–39.

Stirn, Hans (1955): Die kleine Gruppe in der deutschen Soziologie. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 7, 4, S. 532–557.

Strübing, Jörg (2014): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils. Wiesbaden: Springer VS.

Tenorth, Heinz-Elmar (2000): Erziehungswissenschaftliche Forschung im 20. Jahrhundert und ihre Methoden. In: Zeitschrift für Pädagogik, 42. Beiheft, S. 264–293.

Tröhler, Daniel/Oelkers, Jürgen (Hrsg.) (2005): Pragmatismus und Pädagogik. Zürich: Pestalozzianum.

Walz, Ursula (1960/1968): Soziale Reifung in der Schule. Die sozialerzieherische Bedeutung von Gruppenunterricht und Gruppenarbeit. Hannover: Schroedel.

Weischer, Christoph (2004): Das Unternehmen ‚empirische Sozialforschung'. Strukturen, Praktiken und Leitbilder der Sozialforschung in der Bundesrepublik Deutschland. München: Oldenbourg.
Wiggershaus, Rolf (1986): Die Frankfurter Schule. München: dtv.

„Das Medium ist die Methode“. Zur Technikgeschichte qualitativer Methoden

Burkhard Schäffer

In qualitativ-rekonstruktiver Sozialforschung wird dem Interpretationsakt (sei es im stillen Kämmerlein oder einer Forschungswerkstatt) generell eine hohe Bedeutung zugewiesen. Die Fähigkeit der Interpretation wird nicht selten als das den Menschen genuin auszeichnende Proprium, zumindest aber als Kunstlehre aufgefasst. In diesem Beitrag wird hieran anschließend die Frage aufgeworfen, ob sich die Praxis der Interpretation verändert, wenn neue Medientechnologien in die qualitative Sozialforschung Eingang finden. Wandeln sich über eine allgemeine Werkzeugmetaphorik hinaus auch Möglichkeiten und Grenzen menschlichen Erkennens? Haben wir es also mit einer generellen Medienabhängigkeit epistemischer Praktiken bei qualitativer Sozialforschung zu tun? Analog zu McLuhans These, dass das Medium die Botschaft sei, lässt sich also fragen, ob das Medium die Methode ist, ob es also nicht irrelevant ist, ob ich mit Papier und Bleistift oder mit einem QDA-Programm (Qualitativ Data Analysis) arbeite.

Zur Beantwortung dieser Frage(n) wird zunächst eine kleine Technikgeschichte qualitativer Methoden auf einem deskriptiven Level rekonstruiert (s. Abschnitt 1) und dann vor dem Hintergrund dreier einschlägiger theoretischer Ansätze perspektiviert: der techniksoziologisch inspirierten Akteur-Netzwerk-Theorie von Bruno Latour, der medientheoretischen Perspektive auf Aufschreibesysteme von Friedrich Kittler und der epistemologischen Perspektive des agentiellen Realismus von Karen Barad (s. Abschnitt 2). Abschließend werden einige Folgerungen für die qualitativ-rekonstruktive Sozialforschung gezogen (s. Abschnitt 3).

1 Eine kleine Technikgeschichte qualitativer Forschung

Qualitative Sozialforschung ist in all ihren historischen Phasen abhängig von den jeweils verfügbaren Medientechnologien und den sich um diese Technologien herum ausbildenden Praktiken, die als „Medienpraxiskulturen“ beschrieben werden können (vgl. Schäffer 2003). Um

den gewaltigen Wandel im letzten und diesem Jahrhundert zu verdeutlichen, soll im Folgenden zunächst vorwiegend deskriptiv rekonstruiert werden, welche medientechnischen Veränderungen sich im Sinne einer Handlungskontextuierung auf das Arbeiten mit qualitativen empirischen Materialien ausgewirkt haben. Was war also mit einem historisch gegebenen Mediensetting möglich zu tun und was nicht? Mit einem einfachen Raster, das die Rolle von Medien bei der Erzeugung, Speicherung, Ordnung, Bearbeitung und Darbietung empirischer Befunde beleuchtet, lassen sich Fragen zur Rolle von Medien in qualitativer Forschung zu unterschiedlichen historischen Zeitpunkten formulieren:

— Produktion: Welche Medien(-technologien) werden zur Erzeugung bzw. Produktion von Daten herangezogen (egal ob durch Interviews, Beobachtungen, Videographien oder durch andere Dokumentenquellen)?
— Speicherung: Wie, d.h. mittels welcher Speichermedien werden Rohdaten und Ergebnisse (d.h. Interpretationen) gespeichert?
— Ordnung: Wie, d.h. mittels welcher Ordnungsmedien werden gespeicherte Rohdaten und Ergebnisse geordnet?
— Reproduktion: Wie, d.h. mittels welcher Reproduktionsmedien werden Rohdaten im Prozess der Interpretation reproduziert bzw. dargeboten, damit in Forschungskontexten über sie kommuniziert werden kann?
— Darbietung: Welche Medien kommen bei der Darbietung für ein Publikum zum Zuge, sei es als PowerPoint-Präsentation, Onlinepublikation oder als traditionelle Buch- oder Zeitschriftenveröffentlichung?

Die folgenden Darlegungen erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit im Sinne einer umfassenden Medientechnikgeschichte qualitativer Sozialforschung, sondern verfolgen das Ziel, die Medienabhängigkeit qualitativer Forschung zunächst auf einem deskriptiven Niveau exemplarisch zu verdeutlichen. Zu diesem Zweck werden chronologisch einige wichtige Stationen qualitativer Sozialforschung daraufhin befragt, welche Medien den Forscher*innen zu der jeweiligen Zeit zur Verfügung standen.

1.1 Das 19. und die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts (die 1910er bis 1940er Jahre)

Frühformen qualitativer Forschung, wenn man sie denn so bezeichnen möchte, wurden mit Tinte und Feder zu Papier gebracht, so etwa die autobiographischen Selbsterforschungen von Rousseaus Bekenntnissen 1782 oder Goethes Dichtung und Wahrheit 1808–1831. Auch Milieureportagen wie die von de Tocqueville (1835 und 1840/1956) über die „Demokratie in Amerika“, Engels erschütternder Bericht über die „Lage der arbeitenden Klasse in England“ (Engels 1848) oder erste ethnographische Berichte (vgl. Boas 1888 über das Leben der Inuit in Kanada) wurden mit der Feder geschrieben. In der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts entstanden dann mit einem für heutige Verhältnisse rudimentären Repertoire an medientechnischem Inventar einflussreiche Studien wie etwa die auf Tagebuch- und anderen Dokumenten beruhenden Jugendstudien von Bernfeld (1909–1930/2011) und Bühler (1922), die Arbeiten der ersten Generation der Chicagoer Schule zum „Polish Peasant in America“ (Thomas/Znaniecki 1918) oder einflussreiche ethnographische Fallstudien (vgl. Malinowski 1922; Mead 1930/2001). Aber auch der Klassiker für Mixed-Methods-Anwendungen, die Marienthalstudie (Jahoda/Lazarsfeld/Zeisel 1933/1975) und die Klassiker der zweiten Generation der Chicagoger Schule (vgl. Anderson 1923; Shaw 1930; Cressey 1932; Whyte 1943 etc.) kamen mit einem im Vergleich zu heute minimalen Medieneinsatz aus: Füllfederhalter, Bleistifte, Schreibmaschinen (noch relativ neu zu der Zeit!), Telefon (auch neu!), Karteikarten(-schränke), kleinere Fotoapparate (neu!) und DIN A4-Ordner. Aus heutiger Perspektive könnte man sich fragen: Wie haben die es nur geschafft, die doch beträchtlichen Mengen empirischen Materials zu erzeugen, zu ordnen, zu speichern, sinnvoll zu bearbeiten und auch darzubieten? Und vor allem: ganz ohne jegliche Tonaufnahmen. Zwar waren Grammophon, Telefon und auch das Prinzip der Tonaufnahme auf einem Band schon erfunden, aber ein kommerziell einsetzbares Tonbandgerät wurde erstmals 1935 auf der Funkausstellung in Berlin gezeigt: das Magnetophon von AEG.

In den 1940er Jahren wurde diese auditive Aufnahme- und damit Datenerzeugungs- und Speicherungstechnik in Deutschland weiterentwickelt und breitete sich nach dem Krieg schnell auch im angelsächsischen, insbesondere US-amerikanischen Bereich aus, sodass es prinzipiell möglich wurde, Tonaufnahmen auch in Sozialforschungskontexten einzusetzen. Die geschah aber nur sehr zögerlich, da die

Technik teuer, schwer und oft auch unhandlich war. Dementsprechend dominierte in den 1940er und auch den 50er Jahren noch lange das Gedächtnisprotokoll von Befragungen oder offenen Beobachtungen sowie die Analyse von Dokumenten aller Art, wie etwa Tagebucheintragungen, Briefen, Berichten von Trägern der Sozialhilfe u.Ä. Als Speichertechnologien kamen weiterhin u.a. Karteikarten in Frage, und Veröffentlichungen fanden ihren Niederschlag in gedruckten Büchern (USA) bzw. Zeitschriften (Deutschland und Österreich).

1.2 Die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts (1950er bis 1990er Jahre)

1.2.1 Die ‚Kassettenrekorderrevolution' und die ‚Erfindung' des Transkripts mit Zeilennummern als neuem ‚Goldstandard' qualitativer Sozialforschung

In den 1950er Jahren kamen nur vereinzelt Tonaufnahmen zum Einsatz. Dass z.B. in der Studie von Pollock (1955) am Frankfurter Institut für Sozialforschung das Tonbandgerät zur Aufnahme von Gruppendiskussionen eingesetzt wurde, bezeichnen Hopf und Müller (2016: 171) in einem Beitrag zur Geschichte der Sozialforschung der Bundesrepublik Deutschland als „eher unüblich". Auch in den 60er Jahren kam die Tonbandaufnahmetechnologie aufgrund ihrer schweren Handhabbarkeit in Deutschland nicht so recht vom Fleck. Der entscheidende Durchbruch gelang erst in den 70er Jahren mit dem Kassettenrekorder, dessen Einsatz von Fritz Schütze in einem Interview wie folgt beschrieben wird:

> „Ich hab mich in den 70er Jahren viel mit Wehrdienstverweigerungsverfahren beschäftigt und bin da auch vor Gericht gegangen und flog dann häufig raus, weil die Rekorder noch so groß waren und die Richter das natürlich sahen. Etwas später gab es dann den ersten Proto-Walkman. Dieses Sony TC 55 war nicht so leicht wie ein Walkman, das hat bestimmt ein Kilo gewogen. Davon hatte ich dann drei am Körper, die waren so schwer (lacht). Da knallte dann immer am Ende eines Kassettentonbands dieser Aufnahmestöpsel raus. Und die Tonbänder der Aufnahmekassetten, die längsten waren eine Stunde lang, die verhedderten sich." (Köttig/Völter 2015: 6)

Interessant an dieser Sequenz ist die völlige Indifferenz Fritz Schützes der Tatsache gegenüber, dass die „Rekorder" einen völlig neuen Zugriff und darauf fußend eine vollkommen neue Konstitution des Forschungsgegenstandes ermöglichten. Im Interview werden sie nur

mit Bezug auf ihre Sichtbarkeit, ihr Gewicht und ihre funktionalen Unzulänglichkeiten thematisiert. Die Revolution der Konservierung der flüchtigen Sprache durch Audiotechnologie hat, obwohl Schütze sich ausführlich mit dem Phänomen Sprache beschäftigt hat (vgl. Schütze 1975 a und b), vermutlich in den 1970er Jahren schon derart den Status selbstverständlichen Hintergrundwissens angenommen, dass Schütze es 2015 nicht für thematisierenswert hält bzw. er nicht reflektiert, dass sein gesamtes hochinnovatives und produktives Programm qualitativer Sozialforschung mit dem narrativ-biographischen Interview ohne diese Technologie schlicht nicht möglich gewesen wäre. In dem sehr lesenswerten Interviewband mit ihm und Ulrich Oevermann (Garz/Kraimer/Riemann 2019) zeigt sich im Übrigen das gleiche Bild: Weder Schütze noch Oevermann widmen medienbezogenen Erwägungen irgendeinen Raum in ihren ansonsten hochinteressanten biographischen Darlegungen.

Neben dem Kassettenrekorder konnten zur Aufnahme von Kommunikations- und Interaktionsszenerien prinzipiell Super8-Filmaufnahmen und natürlich Fotografien genutzt werden, allerdings hatten die Super8-Rekorder nur 3,5 Minuten Aufnahmezeit und waren insofern keine ernstzunehmende Möglichkeit, qualitative Sozialforschung zu unterstützen. Auch Fotos kamen, aufgrund einer weitverbreiteten Skepsis gegenüber Bildmedien, nicht über eine höchstens illustrierende Funktion hinaus. Bohnsack (2007: 21f.) spricht in diesem Zusammenhang von der „Marginalisierung des Bildes“ in den Sozialwissenschaften.

Ansonsten wurde in den 1970er Jahren auf der Schreibmaschine geschrieben. Die Typoskripte wurden für Forschungswerkstätten mittels Hektographie bzw. den ersten aufkommenden (Xerox-)Kopierern vervielfältigt und die Speicherung der Originalaudiodaten war auf Kassetten und Bändern möglich. Die sonstigen Daten wurden, wie in den Jahrzehnten zuvor, in Ordnern und/oder Karteikästen sortiert. Natürlich waren schon andere Möglichkeiten der Speicherung vorhanden (z.B. Microfiches), allerdings wurden sie nicht flächendeckend genutzt, u.a. weil mit ihnen hohe Anschaffungskosten verbunden waren.

Die entscheidende Innovation der 1970er Jahre in der qualitativen Sozialforschung war die von der Soziolinguistik übernommene Verbindung von Audioaufnahmen mit einem durch Zeilennummern gestalteten Transkript, sodass man sich in den entwickelnden Forschungswerkstattsitzungen auf genau definierte Stellen der Aufnahme beziehen konnte. Ein bestimmtes mediales Format, eben das Transkript

mit Zeilennummern, stieg hier gewissermaßen zum neuen Paradigma qualitativ-rekonstruktiver Sozialforschung auf, mit dem eine Abgrenzung gegenüber früheren, ‚ungenaueren' Zugriffen, etwa solchen ethnographischer Art, die ‚nur' auf Feldnotizen von teilnehmender Beobachtung zurückgreifen konnte, ermöglicht wurde.

1.2.2 Die erste digitale Revolution

In den 1980er Jahren wurde dann mit der Einführung des Personal Computers die Erzeugung, Speicherung, Ordnung, Bearbeitung und Darbietung qualitativ empirischer Daten vollständig verändert: Transkripte und Texte konnten jetzt mit Schreibprogrammen verfasst, als ‚Dateien' gespeichert, in digitalen ‚Ordnern' sortiert (‚abgelegt') und mit Druckern vergegenständlicht (‚ausgedruckt') werden. Hierdurch wurde die Distribution und der Austausch von Daten in Forschungsteams und zwischen einzelnen Forschenden massiv vereinfacht: Neben der Xerox-Kopie konnten die Daten jetzt auch auf „Disketten" gespeichert werden, die man auf „Diskettenlaufwerken" (zunächst 8, dann 5 und zum Schluss 3,5 Zoll groß) auslesen und vervielfältigen konnte. Wenngleich sich auf der Oberfläche der Praxen in Forschungswerkstätten und Projekten das ausgedruckte Transkript als Objekt der primären Bezugnahme hielt, änderte sich im Hintergrund der konkreten Prozessierung der Daten recht viel. Dass dies keine sukzessive Veränderung der Arbeitsabläufe und damit zugleich der Denk- und Interpretationsprozesse zur Folge hatte, ist m.E. nicht sehr naheliegend. So ist mit dem Computer z.B. das Springen zwischen Textteilen, das nachträgliche Verändern von einmal Geschriebenem, die Rekombination bereits bestehender Interpretamente, etwa zu „Typologien" und vor allem die Suche innerhalb eines Textes, z.B. nach Keywords in einem Interview, weitaus besser möglich als in der ‚Schreibmaschinenzeit', als diese Tätigkeiten durch wiederholtes Lesen des gesamten Textes (Suchen) oder mühsam mit Tipp-Ex und Schere ausgeführt werden mussten (Verändern und Rekombinieren).

Festzuhalten bleibt, dass qualitative Sozialforschung der 1980er Jahre auf der Oberfläche die gleiche blieb wie in den 70er Jahren, sich im ‚Untergrund' aber die Prozessierung der Daten grundlegend änderte. In der Praxis dominierten hybride Formen: Etwa wurden Transkripte nicht gleich direkt am Computer bearbeitet, sondern ‚ausgedruckt', beim Interpretieren am Rand mit Notizen versehen und erst später in digitale Form gebracht.

1.2.3 Die zweite digitale Revolution: Die Fenstertechnologie, CAQDA-Programme und das Internet

In den 1990er Jahren begann der Siegeszug von Windows, d.h. dem bekannten Betriebssystem von Microsoft, das es ermöglichte, wie auch auf Mcintosh-Computern (später: Apple), verschiedene ‚Fenster‘ auf einem Bildschirm parallel laufen zu lassen. Da dies bald auch mit Textverarbeitungsprogrammen wie Word möglich wurde, ließen sich nun mehrere Dokumente gleichzeitig öffnen und bearbeiten, z.B. die Transkription einer Gruppendiskussion und deren sequenzielle Interpretation in der „Formulierenden“ und „Reflektierenden Interpretation“ bei der Dokumentarischen Methode, wie sie von Ralf Bohnsack (1989) entwickelt wurde. Das Springen, Umarrangieren, Kopieren und Einfügen war jetzt nicht nur in einem Text, sondern auch zwischen mehreren Texten möglich. Auch die Produktion des Endprodukts, dem Buch, verlagerte sich in die Hände der Forschenden selbst, die zunehmend auch Layoutaufgaben übernehmen mussten. Ende der 80er, Anfang der 90er Jahre kamen die ersten CAQDA-Programme (Computer Assisted Qualitative Data Analysis) auf den Markt: MaxQDA (1989) und Atlas.ti (1993). Sie nutzten im Wesentlichen auch die Fenstertechnologie und die Möglichkeit, Textpassagen mit der Maus zu markieren und zu „kodieren“, also mit Interpretamenten zu versehen und inhaltsanalytisch weiterzuverarbeiten. Allerdings waren solche Programme Anfang der 90er Jahre noch nicht weit verbreitet. Mit der Videotechnologie kam zu dieser Zeit eine weitere Erhebungsform in das Repertoire qualitativer Forschung, sodass nun auch ethnographische Beobachtungen mit bis dato ungekannter Genauigkeit konserviert werden konnten. Es wiederholte sich hier ein Muster, das auch schon beim Wechsel vom Tonband zum Kassettenrekorder zu beobachten war: Zwar gab es die Videotechnologie schon früher, aber in sehr ‚klobiger‘, wenig praktikabler Form. Erst mit der Miniaturisierung der Aufnahmegeräte bei gleichzeitiger Erhöhung der Aufnahmedauer wurde im Laufe der 90er Jahre in qualitativen Forschungskontexten vereinzelt auf die Technologie zurückgegriffen. Gleichwohl wird die Analyse von Videoaufnahmen, wie in einer aktuellen Zusammenschau audiovisueller videobasierter Forschungsmethoden von Moritz (2018) deutlich wird, erst in den letzten zehn Jahren dieses Jahrhunderts verstärkt berücksichtigt.

Mit dem Internet kam Mitte der 90er Jahre eine weitere einschneidende Veränderung auf, die völlig neue Kommunikations-, Distributions- und Veröffentlichungsmöglichkeiten von qualitativen Daten

und ihren Interpretationen eröffnete. Im Gegensatz zum vergleichsweise langsamen Briefverkehr oder mit der Faxtechnologie, die nicht in Textverarbeitungssystemen weiterverarbeitet werden konnte, wurde durch E-Mail-Dienste jetzt ein zeitnaher Austausch von Transkripten und Interpretationen auch in größeren Gruppen möglich. Zudem konnten Informationen in „Newsgroups" effizienter zur Verfügung gestellt werden. Weitere Entwicklungen wie die mobiler Computer (Laptop ab 1992) und des Handys (ab ca. 1998) erleichterten zudem die Koordination zwischen einzelnen Forschenden. Die Daten wurden inzwischen auf CDs (seit 1989) oder USB-Sticks (seit 1996) gespeichert, die – im Vergleich zu Disketten – bald so große Datenmengen aufzunehmen in der Lage waren, dass typische qualitative Projekte (von der Dissertation bis zum größeren Forschungsprojekt) problemlos auf einen „Datenträger" passten (von Projekten mit Videoaufnahmen einmal abgesehen).

1.3 Die ersten beiden Dekaden des 21. Jahrhunderts (2000er und 2010er Jahre)

1.3.1 Weitere digitale Integration und Innovation

In den 2000er Jahren wurde schließlich im Bereich von Interviews und Gruppendiskussionen auch die Tonaufnahme als letzter Baustein der ‚Wertschöpfungskette' qualitativer Forschung digitalisiert, nachdem noch in den 90er Jahren professionelle Kassettenrekorder wie der Sony TCD 5m die Szene beherrscht hatten. Sukzessive lösten digitale Aufnahmetechniken (meist Diktiergeräte von Philips oder Olympus, zusammen mit Fußschaltern; viel vertrieben über audiotranskription.de) die analogen ab. Insbesondere aufgrund der Möglichkeit einer Verarbeitung der so erzeugten digitalen auditiven Daten im Computer (u.a. durch die Komprimierung durch die MP3-Technologie) ergaben sich weitere Synergieeffekte; so konnte z.B. mittels eines „Media Players" (etwa dem Windows Media Player ab 1998) direkt am Bildschirm transkribiert werden. Auch die Entwicklung von CAQDA-Software gewann jetzt an Breite und Tiefe: Viele neue Programme für die Bearbeitung qualitativen Materials kamen auf den Markt (z.B. Nvivo im Jahr 1999) und die ‚Platzhirsche' MaxQDA und Atlas.ti integrierten immer neue Funktionen in ihre Software, insbesondere was Schnittstellen zu quantitativen Analyseverfahren anbelangt („mixed methods"). Zudem wandelte sich die Veröffentlichungskultur qualitativer Forschungser-

gebnisse allmählich. Es entstanden Foren für Online-Veröffentlichungen, so z.B. das „Forum Qualitative Sozialforschung, FQS“ (vgl. Mruck 2000) und weitere z.T. auch international aufgestellte Onlinezeitschriften. Die weitere Miniaturisierung des Computers erlangte 2007 mit der Einführung des ersten Smartphones durch Apple (iPhone 1) eine neue Stufe. Smartphones beginnen nun mit jeder neuen Generation viele der bislang beschriebenen Funktionen zu integrieren. Als Beispiel seien hier nur Audio- und Videoaufnahmen oder Fotos genannt, die in zunehmend guter Qualität die Diktiergeräte sowie in jüngster Zeit auch Foto- und Videokameras zu verdrängen beginnen.

Die 2010er Jahre sind vor allem im Softwarebereich durch vielfältige Innovationen gekennzeichnet. Transkriptionsarbeiten werden jetzt zunehmend über Software bewerkstelligt, z.B. das Programm „F4 Transkription“ (audio-transkription.de) für die Transkription von sprachlichem und das Programm „Feldpartitur“ für die Transkription von audiovisuellem Material (vgl. Moritz 2018). Programme wie MaxQDA, Atlas.ti oder Nvivo expandieren immens. Auch neuere Zettelkastenprogramme in Anlehnung an Niklas Luhmanns Zettelkasten (vgl. Ahrens 2017) ermöglichen eine Organisation der Daten, wie sie vermutlich Anselm Strauss idealtypisch bei seinem Konzept der grounded theory vorschwebten (vgl. Strauss 1991: 54ff.). Die Kommunikation in Forschungswerkstätten wird jetzt versuchsweise ausgelagert in virtuelle Umgebungen (vgl. Ruppel 2020). Veröffentlichungen werden zunehmend in spezialisierte Internetportale wie Academia.edu oder Researchgate.net eingepflegt. Und in der Lehre wird begonnen, über Lernplattformen wie ILIAS oder Moodle qualitative Methoden zu lehren (vgl. Schrader et al. 2020). Das ausgedruckte Transkript als primäres Medium der Verständigung von Forschenden existiert zwar weiter, verliert jedoch seine dominante Stellung.

1.3.2 Neuere Entwicklungen: Spracherkennung, Digital Humanities und methodologiebasierte Software

Derzeitige Entwicklungen deuten darauf hin, dass auch Bereiche qualitativer Sozialforschung vom digitalen Wandel erfasst werden, die bis vor Kurzem noch als unrealistisch abgetan worden sind. So wird derzeit die Transkription automatisiert: Spracherkennungssysteme sind zunehmend in der Lage, auf der Basis von Audiofiles mit einer recht hohen Genauigkeitsrate Transkriptionen von Einzelinterviews zu erstellen, sodass für die Korrektur weniger Zeit benötigt wird als für eine ‚händische‘ Transkription am Computer (vgl. https://www.au-

diotranskription.de/Spracherkennung). Auch machen sich inhaltsanalytische Programme wie Ravens Eye (https://ravens-eye.net/) bereits jetzt künstliche Intelligenz zunutze, wie es in den sogenannten „Digital Humanities“ (vgl. Jannidis/Kohle/Rehbein 2017) zunehmend zum Standard wird, z.B. zur Vorsortierung relevanter Stellen oder zur Suche und Markierung ähnlicher Passagen in großen Textkorpora bzw. zur Suche nach der Benutzung bestimmter Begriffe oder Begriffskombinationen in bestimmten Wortumfeldern. Allerdings werden vermutlich komplexere Formen der Interpretation, wie sie für die qualitative Sozialforschung typisch sind, noch in absehbarer Zeit von Menschen angefertigt werden (müssen), wenngleich man auch hier mit größeren Innovationssprüngen rechnen muss, insbesondere im Hinblick auf die Fähigkeit selbstlernender Systeme, Kontextinformationen immer besser zuordnen zu können.

Genuin im Bereich von CAQDAs ist derzeit noch eine andere Entwicklung zu beobachten: Betonten bislang die meisten Softwareprogramme ihre Methodenneutralität und ubiqitäre Anwendbarkeit (z.B. noch Kuckartz 2010) wird Kritik an der impliziten Ausrichtung gängiger QDA-Software an inhaltsanalytischen Verfahren und hier insbesondere am Vorabfestlegen von Codesystemen laut. Bislang war die Softwareentwicklung vor allem auf Programme fokussiert, die im weitesten Sinne inhaltsanalytisch vorgingen. Für sequenzanalytisch verfahrende, rekonstruktive Methodologien gab es keine befriedigenden Softwarelösungen. In verschiedenen Projekten wird nun in jüngster Zeit versucht, sequenzanalytische Verfahren softwareseitig nachzubauen. So heißt es bei dem 2014 neu entwickelten QDA-Programm quintexA: „Der grundlegende Kontrast zwischen quintexA und anderen QDA-Programmen liegt darin, dass in quintexA der Vorgang des Codierens, also das Belegen von Deutungen mit Textstellen, nicht am Anfang des Analyseprozesses steht, sondern am Ende.“ Das Codieren werde so zu einem Vorgang, „wie er ursprünglich in der Grounded Theory Methodology angedacht war“ (ebd.).

Betont quintexA noch die Kompatibilität mit verschiedenen Methodologien werden derzeit von anderer Seite Anstrengungen unternommen, bestimmte Methodologien in Software abzubilden. So wird im Projekt Semantic CorA, einer Kooperation des DIPF mit der Goethe-Universität Frankfurt und der Universität Flensburg, auf der Basis einer ethnographischen Rekonstruktion des Forschungsprozesses eine Software für die Objektive Hermeneutik entwickelt (vgl. Hocker et al. 2020). In München wird seit 2016 eine Software namens DokuMet QDA

(www.dokumet.de) für die Anwendung der Dokumentarischen Methode entwickelt (vgl. Schäffer/Klinge/Krämer 2020). Auch hier geht es darum, Texte mit weitaus größeren Freiheitsgraden zu interpretieren und insbesondere sequenzielle Sinnaufschichtungen kontextsensibel zu rekonstruieren, aber auch die Vorteile von Software, z.B. bei der Typenbildung zu nutzen (vgl. Schäffer 2020).

1.4 Zwischenfazit

Ein Blick auf die Entwicklung der ‚Produktionsverhältnisse‘ qualitativer Sozialforschung, wie sie im Vorstehenden geschildert wurde, zeigt, dass die ‚Produktionsmittel‘ für die Erzeugung, Ordnung und Speicherung von Daten, ihre Reproduktion und interaktive Interpretation sowie ihre öffentliche Darbietung in Gänze verändert und so die ‚Produktivkräfte‘ qualitativer Forschung immens gesteigert wurden. Die verwendete marxistische Terminologie soll hier nur verdeutlichen, dass es sich bei qualitativer Sozialforschung insgesamt um ein Unternehmen gesellschaftlicher Erkenntnisproduktion handelt, das nicht losgelöst von anderen Entwicklungen – hier insbesondere von der Digitalisierung – existiert. Gleichzeitig bestehen im Sinne der „Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen“ (Pinder 1926; Mannheim 1928) alle vorherigen Produktionsschritte fort: Viele Interpretierende arbeiten beim Interpretieren nach wie vor mit Paper and Pencil, wenngleich kaum jemand zum Schreiben noch zur Feder greifen dürfte, wie es noch Friedrich Engels (1848) tat, und auch die Wenigsten werden zur weiteren Ausarbeitung auf einen Computer verzichten.

Im folgenden Abschnitt wird die deskriptive Rekonstruktion des Mediengebrauchs seitens qualitativer Sozialforschung nochmals skizzenhaft theoretisch eingeordnet und reflektiert.

2 Theoretische Perspektivierung oder: zur Medien-, Technik- und Materievergessenheit qualitativer Methodologien

Die Entwicklung möchte ich kurz vor dem Hintergrund von techniksoziologischen, medientheoretischen und epistemologischen Überlegungen Revue passieren lassen. Mit diesen unterschiedlichen Perspektiven und unter Bezugnahme auf Konzepte von Bruno Latour, Friedrich Kittler sowie Karen Barad lässt sich meine These untermauern, dass eine

Methodologie ohne die Berücksichtigung der Technik-, Medien- und Materieabhängigkeit epistemischer Praktiken, d.h. der konstitutiven Rolle des ‚gemeinsamen' Handelns von Interpretierenden ‚zusammen mit' ihren jeweils historisch und raum-zeitlich gegebenen Medientechnologien, über einen recht großen blinden Fleck verfügt. Man könnte dies auch als Medien-, Technik- und Materievergessenheit qualitativer Methodologien bezeichnen. Angesichts der Zeichenbegrenzung kommt dies an dieser Stelle nicht über den Status einer Skizze hinaus.

2.1 Interpretierende Hybridakteure

Mit dem Techniksoziologen Bruno Latour lassen sich Technologien als „Aktanten" fassen, die zusammen mit menschlichen „Akteuren" sogenannte „Hybridakteure" bilden (vgl. Latour 1995, 1996, 1998, 2007). In seiner Betonung des gemeinsamen Handelns von Technologien und Menschen spricht Latour Technologien insofern Handlungsträgerschaft zu. Tritt ein neuer Aktant in ein bestehendes hybrides Geflecht von Mensch/Techniken ein, entstehen neue hybride Möglichkeiten des gemeinsamen Handelns. Bezogen auf Medientechnologien heißt dies: Handeln ‚zusammen mit' einer neuen (Medien-)Technologie bringt auch qualitativ Neues hervor. So haben z.B. soziale Medien neuartige Formen der Interaktion und Kommunikation ermöglicht, deren Folgen von der Aufnahme intimer Beziehungen (etwa Tinder) bis in die nationale und internationale Politik reichen (siehe Twitter). Die neuen medialen Angebote generieren insofern neue Möglichkeiten der Erkenntnis und des Handelns, andere wiederum schließen sie aus. Das daraus resultierende gemeinsame Handeln von Menschen mit ihren jeweils gegebenen Medien(-technologien) führt über sozialisatorische Prozesse zu raum- und zeitgebundenen Habitualisierungen dieses gemeinsamen Handelns, die sich als je unterschiedliche „Medienpraxiskulturen" (Schäffer 2003) oft generationaler Art niederschlagen.

Interpretatives Handeln im Jahr 2020 zusammen mit MaxQDA, Atlas.ti oder DokuMet QDA, so lässt sich mit dieser Perspektive schlussfolgern, folgt insofern anderen Habitualisierungen als interpretatives Handeln anno 1975 zusammen mit einem Kassettenrekorder, einer Schreibmaschine und einem Transkript mit Zeilennummern. Und dieses gemeinsame habituelle Interpretationshandeln unterscheidet sich fundamental vom interpretativen Handeln 1920 zusammen mit Stift, Papier und Schreibmaschine und vom interpretativen Handeln 1820 zusammen mit Papier, Gänsefederkiel und Tintenfass (Letzteres

für uns beinahe gänzlich unvorstellbar). Es ist insofern nicht nur die Form, die sich wandelt, wenn man QDA-Software einsetzt, wie Kuckartz (2010) noch mutmaßte (und 2019 vorsichtig Abstand von dieser Position nimmt, vgl. Rädiker/Kuckartz 2019: 10; Schäffer/Klinge/Krämer 2020), sondern eben auch der Inhalt. MaxQDA, Atlas.ti oder DokuMet QDA sind mit Bruno Latour als durchaus logische Weiterentwicklung des interpretativen Handelns ‚zusammen mit' jeweils historisch zuhandenen Medien auf dem Weg zu einem Hybridakteur qualitativer Sozialforschung in einer digital präformierten Medienpraxiskultur zu konzipieren.

2.2 Interpretatives Handelns im Kontext von Aufschreibesystemen

Die Latour'sche Perspektive lässt sich medientheoretisch erweitern, indem man fragt, inwiefern Wahrnehmen, Denken und damit auch interpretierendes Handeln nicht schon immer medienvermittelt sind. So verweisen schon die Befunde aus der Forschung zu oralen Kulturen darauf, dass die Einführung von Schrift und die damit verbundene Externalisierung des Denkens, also der Übergang von einer ‚oralen' zu einer ‚literalen Noetik' weitreichende Folgen für die Fähigkeit zu Abstraktion und Reflexion hat (vgl. Havelock 1990; Ong 1987/2016; Goody/Watt/Gough 1986; Kloock 2012).

Aber nicht nur die Schrift an sich, sondern auch die Medien, derer sich Menschen im Laufe der Zeit bedient haben, um etwas „aufzuschreiben“, haben, folgt man dem Medienmaterialismus Friedrich Kittlers, Einfluss auf den Horizont des Denkmöglichen. Kittler hat hierfür den Begriff des „Aufschreibesystems“ geprägt: Ein Aufschreibesystem sei ein „Netzwerk von Techniken und Institutionen […], die einer gegebenen Kultur die Adressierung, Speicherung und Verarbeitung relevanter Daten erlauben“ (Kittler 1985/2003: 501). In Abgrenzung bzw. Ergänzung zu Foucault'scher Diskursanalyse argumentiert Kittler, dass „spätestens seit der zweiten industriellen Revolution mit ihrer Automatisierung von Informationsflüssen […] eine Analyse nur von Diskursen die Macht- und Wissensformen noch nicht (erschöpft). Archäologen der Gegenwart müssen auch Datenspeicherung, -übertragung und -berechnung zur Kenntnis nehmen“ (ebd.).

Vor dem Hintergrund dieser Annahme unterscheidet Kittler drei „Aufschreibesysteme“, die er chronologisch verortet: beim Aufschreibesystem um 1800 dominiert das Buch als Universalmedium, nach-

dem durch die Einführung der Lautiermethode ein inneres Sprechen und Phantasieren möglich wurde (vgl. Kittler 1985/2003: 42). Hierdurch habe das Buch in dieser Epoche alle anderen Künste quasi in sich ‚aufgesaugt' und im Medium von Dichtung und Philosophie dominiert. Die Hauptinstitutionen des Aufschreibesystems 1800 sieht Kittler insofern in der Familie, in der Lesen mittels der Lautiermethode gelernt wird, und in der „Dichtung", in der man die Einzigartigkeit und Autonomie des Menschen feiert. Schließlich nehmen der Staat und die Universität (insbesondere die Philosophie) diese Tendenzen in sich auf und fördern sie. Um 1900 werden dann mit Schreibmaschine, Film und Grammophon drei Erfindungen gemacht, die nach Kittler das 1800er Vermittlungsmonopol des Buches erschüttern (vgl. Kittler 1986). Dies führt zu einer medialen Aufsplitterung der Welt und in der Folge zu einer Dekonstruktion des humanistischen, nach Kittler im Kern schriftbasierten 1800er Menschenbildes mit seinen zentralen (neuhumanistischen) Konzepten von Bildung und Autonomie des Subjekts. Aufgenommen bzw. verstärkt wird diese Entwicklung von den um 1900 aufkommenden psychophysikalischen Wissenschaften sowie der Psychoanalyse und nicht zuletzt der zeitgenössischen „Literatur", die Kittler von „Dichtung" um 1800 abgrenzt. Durch die skizzierten Entwicklungen zerfalle ein zuvor durch das Buch im Medium der Schrift erzeugter einheitlicher Zugang zur Wirklichkeit in die drei Lacan'schen Dimensionen des „Realen" (Grammophon: Töne), „Imaginären" (Kino: Bilder) und „Symbolischen" (Buch: Schrift) (vgl. Lacan 1973, 1978, 1980). Das Aufschreibesystem 2000 schließlich ist charakterisiert durch eine Wiedervereinigung der im Aufschreibesystem 1900 getrennten Sphären. Der Computer vereinigt die von den analogen Medien ausdifferenzierten akustischen, optischen und symbolischen Ströme wieder auf digitaler Ebene, das „absolute Wissen" laufe durch die digitale Zahlenbasiertheit des Computers „als Endlosschleife" (Kittler 1986: 8). In Mensch-Maschine-Interfaces werde die Ausdifferenzierung in Bilder, Töne und Zeichen insofern nur noch simuliert, auf Maschinenebene gebe es aufgrund der ubiquitären Zahlenförmigkeit der Information keinen Unterschied mehr; deshalb lautet die These von Kittler (1993): „Es gibt keine Software".

Insgesamt kommt Kittler zu ähnlichen Schlussfolgerungen wie Latour, geht aber noch einen Schritt weiter: Eine Medientheorie habe immer das mediale Erzeugt-Sein menschlicher Wahrnehmung und menschlichen Denkens durch seine Medien zu berücksichtigen, also nicht nur das ‚gemeinsame Handeln' von Akteuren und Medienak-

tanten wie bei Latour, sondern die grundsätzliche Abhängigkeit jeglicher menschlicher Entäußerung. Angesichts dieser Perspektive steht das am Modell der „Freischwebenden Intelligenz“ (Mannheim) entwickelte Argument, dass es keinen Unterschied ausmache, ob ich zusammen mit Paper und Pencil oder zusammen mit einem QDA-Programm interpretiere, auch aus medientheoretischer Perspektive auf tönernen Füßen. Und noch etwas Anderes fällt in den Blick: Während die Praxis qualitativ-rekonstruktiven Forschens mit ihrem Modell von ‚transkribierter Wirklichkeit‘ in ihrer Detailversessenheit mit dem Aufschreibesystem 1900 konformgeht, sind die Theoriebildungsaktivitäten klar im Aufschreibesystem 1800 zu verorten. Dies führte zu einer paradoxalen Konstellation: Einerseits war man zur zweiten Blütezeit der qualitativen Methoden in den 1970er und 80er Jahren wesentlich motiviert durch die Frauen-, Friedens- und Ökologiebewegung mit ihrem Widerstand gegenüber der totalisierenden Vereinnahmung des Subjekts gerade auch im Rahmen moderner Zahlenregime (vgl. Manhart 2008), wie sie sich in den 1950er und 1960er Jahren im Verlaufe des Siegeszuges quantitativer Sozialforschung herausgebildet hatten. Ein Ziel qualitativer Sozialforschung war hierbei die Rekonstruktion und Rückgewinnung von kontextuierter Ganzheitlichkeit, die sich auch in den benutzten Begrifflichkeiten zeigen lässt: „biografische Gesamtformung“ (Schütze), „kollektiver Orientierungsrahmen“ (Bohnsack), „latente Sinnstrukturen“ (Oevermann), „Bildung“ (Marotzki) und ähnliche Konzepte laufen mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung alle auf die Wiedergewinnung einer ganzheitlichen, kohärenten Perspektive hinaus. Die Mittel allerdings zur Erreichung dieses Ziels der Wiedererlangung von Kohärenz entsprechen dem Vorgehen des Aufschreibesystems 1900, das am zergliedernden Analysieren orientiert ist und nicht an einer wie auch immer gearteten Gesamtgestalt. Die positivistische Züge tragende Praxis des genauestens Transkribierens, Protokollierens und Kodierens löst gewissermaßen die Ideen der Aufschreibesystems 1900 im Verhältnis 1:1 ein. Gleichzeitig wird an einem Anthroprozentrismus festgehalten, also der Überzeugung, dass die Medientechnik der Aufzeichnung und ihrer nachträglichen Zergliederung den eigentlich ‚menschlichen‘ Akt der Interpretation nicht berühre. Das ist schon in den Jahren seit 1970 eine schwierige, eben am Ideal des Aufschreibesystems 1800 gebildete Position und wird angesichts der beschriebenen digitalen Entwicklungen des 2000er Aufschreibesystems immer weniger haltbar. Auch noch an einem anderen Befund zeigt sich die Orientierung der qualitativen Sozialforschung

der 1970er und 1980er Jahre am Aufschreibesystem von 1800: Der Verehrung der „Dichterfürsten“ Goethe und Schiller um 1800 entspricht die Verehrung, die damals und z.T. auch noch heute den Interpretationskünsten jener Gründergestalten von wissenschaftlichen Schulen entgegenschlägt – nicht umsonst wird von einigen die Interpretation nach wie vor als Kunstlehre gelabelt (vgl. Oevermann 1993).

2.3 Interpretierende und ihre Medien als agentiell-realistische Apparate

Die Ideen von Latour und Kittler finden in der Perspektive des „agentiellen Realismus“ von Karen Barad (2012) ihr erkenntnistheoretisches Pendant und gleichzeitig ihre Steigerung, vielleicht auch ihre Radikalisierung. Barad bezieht sich auf Überlegungen des Physikers Nils Bohr zu den Grenzen des Messens mittels „Apparaten“ aus quantentheoretischer Sicht und entwickelt Bohrs Ideen zu einem „agentiell-realistischen Verständnis von Apparaten“ (ebd.: 30) weiter. In Kürze besagt diese ‚posthumanistische' Sichtweise, dass sich keine essentialistischen Grenzen zwischen Menschen und Dingen bzw. zwischen Diskursen und der Materialität von Körpern und Dingen ziehen lassen, wie Barad sowohl strukturalistischen als auch humanistischen Denker*innen vorwirft. So sind auch die Grenzen von experimentellen „Apparaten“, die Übergänge vom Materiellen zum Humanen, nicht eindeutig zu definieren: Gehört z.B. der Mensch, der einen Apparat einrichtet, ihn einschaltet, bedient und ‚sich die Ergebnisse anschaut' zum Apparat oder hat er eine Beobachterposition von außen? Und wird ein Phänomen, wie in dem berühmten Beispiel von Schrödingers Katze gedankenexperimentell durchgespielt, erst durch die Messung erzeugt? Nach Barads Sicht ist die Trennung von Beobachtenden und Beobachtetem nicht aufrecht zu erhalten. Vielmehr würden sich dieses Verhältnis in Form von „Intraktionen“ (ebd.: 13) zwischen Menschen und Dingen, zwischen diskursiven und materiellen Praktiken nicht reflexiv, sondern in Form von „Diffraktionen“ laufend neu konfigurieren und rekonfigurieren und erst so als „Phänomene“ Wirklichkeit hervorbringen (zum Diffraktionsbegriff auch Weibel 2013). Diskurspraktiken seien insofern, so Barad, „keine anthropromorphen Platzhalter für das projizierte Tätigsein einzelner Subjekte, der Kultur oder der Sprache“ (Barad 2012: 37). Vielmehr lege die „agentiell-realistische, posthumanistische Auffassung von Diskurspraktiken […] die Grenze zwischen dem Menschlichen und dem Nicht-Menschlichen nicht schon vor dem

Beginn der Analyse fest, sondern gestattet vielmehr die Möglichkeit einer genealogischen Analyse der materiell-diskursiven Entstehung des Menschlichen" (ebd.: 37).

Die in Abschnitt 1 thematisierten, historisch situierten Ensembles von Interpretierenden ‚zusammen mit ihren Medien' (sensu Latour) im Kontext von „Aufschreibesystemen" (sensu Kittler) lassen sich in diesem weiten Barad'schen Verständnis von Apparaten insofern als komplexe „Apparate" der Erkenntnis fassen, die laufend ‚agentielle Schnitte' in einem ‚intraaktiven' Sinne vollziehen. Durch diese Schnitte wird das Ensemble ‚Interpretierende, Medientechnologie und ihr ‚Objekt' der Erkenntnis' laufend in einem Raum-Zeit-Kontinuum erzeugt, analog zur Welle-Teilchen Dualität, bei der man ein Elektron je nach Beobachtung als Welle oder als Teilchen konzipiert (vgl. hierzu Vogd 2014: 77ff.). Ausfluss oder Ergebnis dieser Intraaktionen zwischen Interpretierenden und ihren Medien sind dann als ‚agentielle Schnitte' im Sinne interpretativer Relevanzsetzungen aufzufassen, die die Grenzen des Sag- und Erkennbaren mit jedem Interpretationsschritt neu justieren.

3 Schluss

Die historische und theoretische Rekonstruktion der medientechnischen Entwicklung im Bereich qualitativer Sozialforschung hat m.E. gezeigt, dass interpretative epistemische Praktiken aus einer am Stand der Entwicklung von Produktivkräften orientierten historischen Sicht nicht ablösbar sind vom Stand medientechnischer Entwicklungen, dass also durchaus das Medium die Methode ‚ist'. Die lange Zeit vorherrschende, naiv anthropozentrische Werkzeugperspektive sollte durch das in diesem Aufsatz dargelegte Amalgam technik-soziologischer, medientheoretischer und erkenntnistheoretischer Überlegungen abgelöst werden. Die vorgeschlagene Perspektive stellt mithin eine wesentliche Ergänzung zur Diskussion der Standortgebundenheit von Interpretierenden dar, wie sie auch aus einer Perspektive praxeologischer Wissenssoziologie (vgl. Bohnsack 2018) immer wieder angemahnt wird; nur dass sich die Standortgebundenheit hier nicht etwa milieu- oder geschlechtergebunden dokumentiert, sondern über die Medien als grundlegende Bedingung jeglichen Wahrnehmens, Denkens, Urteilens und damit auch des Interpretierens in einem umfassenden Sinn.

Literatur

Ahrens, Sönke (2017): Das Zettelkastenprinzip. Erfolgreich wissenschaftlich Schreiben und Studieren mit effektiven Notizen. Norderstädt: Books on Demand.
Anderson, Nels (1923): The Hobo. The Sociology of the Homeless Man. Chicago: University of Chicago Press.
Barad, Karen (2012): Agentieller Realismus. Über die Bedeutung materiell-diskursiver Praktiken. Aus dem Englischen von Jürgen Schröder. Berlin: Suhrkamp.
Bernfeld, Siegfried (1909–1930/2011): Werke. Hrsg. von Ulrich Herrmann. Bd. 2: Jugendbewegung – Jugendforschung. Gießen: Psychosozial-Verlag.
Boas, Franz (1888/1967): The Central Eskimo. Washington: Bison Book.
Bohnsack, Ralf (2007): Zum Verhältnis von Bild- und Textinterpretation in der qualitativen Sozialforschung. In: Felden, Heide von/Friebertshäuser, Barbara/Schäffer, Burkhard (Hrsg.): Bild und Text – Methoden und Methodologien visueller Sozialforschung in der Erziehungswissenschaft. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 21–45.
Bohnsack, Ralf (2018): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
Bühler, Charlotte (1922): Das Seelenleben des Jugendlichen: Versuch einer Analyse und Theorie der psychischen Pubertät. Jena: G. Fischer.
Cressey, Paul Goalby (1932): The Taxi-Dance Hall – A Sociological Study in Commercialized Recreation and City Life. Chicago: University of Chicago Press.
de Tocqueville, Alexis (1835 und 1840/1956): De la démocratie en Amérique. 2 Bde. Deutsch: Über die Demokratie in Amerika. Frankfurt a.M., Hamburg: Fischer Bücherei.
Engels, Friedrich (1848): Die Lage der arbeitenden Klasse in England. Nach eigner Anschaug u. authent. Quellen. 2. Aufl. Leipzig: Otto Wigand.
Garz, Detlef/Kraimer, Klaus/Riemann, Gerhard (Hrsg.) (2019): Im Gespräch mit Ulrich Oevermann und Fritz Schütze. Einblicke in die biographischen Voraussetzungen, die Entstehungsgeschichte und die die Gestalt rekonstruktiver Forschungsansätze. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
Goody, Jack/Watt, Ian/Gough, Kathleen (1986): Entstehung und Folgen der Schriftkultur. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Havelock, Eric A. (1990): Schriftlichkeit – Das griechische Alphabet als kulturelle Revolution. Weinheim: VCH.
Kminek, Helge/Meier, Michael/Schindler, Christoph/Hocker, Julian/Veja, Cornelia (2020): Interpretieren im Kontext virtueller Forschungsumgebungen – zu den Potentialen und Grenzen einer virtuellen Forschungsumgebung und ihres Einsatzes in der akademischen Lehre. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung 21, 2, S. 85–198.

Hopf, Christel/Müller, Walter (2016): Zur Entwicklung der empirischen Sozialforschung in der Bundesrepublik Deutschland. In: Hopf, Christel (2016): Schriften zu Methodologie und Methoden qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 167–194.

Jannidis, Fotis/Kohle, Hubertus/Rehbein, Malte (Hrsg.) (2017): Digital Humanities. Eine Einführung. Stuttgart: J.B. Metzler.

Kittler, Friedrich (1985/2003): Aufschreibesysteme 1800/1900. München: Fink.

Kittler, Friedrich (1986): Grammophon, Film, Typewriter. Berlin: Brinkmann u. Bose.

Kittler, Friedrich (1993): Es gibt keine Software. In: Friedrich Kittler: Draculas Vermächtnis. Technische Schriften. Leipzig: Reclam.

Klook, Daniela (2012): Oralität und Literalität. In: Klook, Daniela/Spahr, Angela (2012): Medientheorien. Eine Einführung. 4. Aufl. Paderborn: Fink, S. 237–266.

Köttig, Michaela/Völter, Bettina (2015): „Das ist Soziologe sein!“ – Ein narratives Interview mit Fritze zur Geschichte seines Werkes in der Soziologie. In: Rundbrief 69, Dezember 2015, S. 35–53. Hier zitiert nach einer Onlineversion: http://www.nwrsa.de/wp-content/uploads/Schuetze-Interview_1_2017.pdf, S. 1–15 [Zugriff: 15.02.2020].

Kuckartz, Udo (2010): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. 3., aktual. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Lacan, Jacques (1973): Das Spiegelstadium als Bildner der Ichfunktionen. In: Lacan, Jacques: Schriften. Teil 1. Olten, Freiburg im Breisgau: Walter.

Lacan, Jacques (1978): Das Seminar. Buch 1 (1953–1954). Olten, Freiburg im Breisgau: Walter.

Lacan, Jacques (1980): Das Seminar. Buch 2 (1954–1955). Olten, Freiburg im Breisgau: Walter.

Latour, Bruno (1995): Wir sind nie modern gewesen. Versuch einer symmetrischen Anthropologie. Berlin: Akademie-Verlag.

Latour, Bruno (1996): Der Berliner Schlüssel. Erkundungen eines Liebhabers der Wissenschaften. Aus dem Französischen von Gustav Roßler. Berlin: Akademie-Verlag.

Latour, Bruno (1998): Über technische Vermittlung. Philosophie, Soziologie, Genealogie. In: Rammert, Werner (Hrsg.): Technik und Sozialtheorie. Frankfurt a.M., New York: Campus.

Latour, Bruno (2007): Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft: Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Manhart, Sebastian (2008): Vermessene Moderne. Zur Bedeutung von Maß, Zahl und Begriff für die Entstehung der modernen Kultur. In: Baecker, Dirk/Kettner, Matthias/Rustemeyer, Dirk (Hrsg.): Über Kultur. Theorie und Praxis der Kulturreflexion. Bielefeld: transcript, S. 191–218.

Jahoda, Marie/Lazarsfeld, Paul F./Zeisel, Hans (1933/1975): Die Arbeitslosen von Marienthal. Ein soziographischer Versuch. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Malinowski, Bronisław (1922): Argonauts of the Western Pacific. An Account of Native Enterprise and Adventure in the Archipelagoes of Melanesian New Guinea. New York: Dutton.

Mannheim, Karl (1928): Das Problem der Generationen. In: Kölner Vierteljahreshefte für Soziologie 7, 2/3, S. 157–185 u. 309–330.

Mead, Margaret (1930/2001): Growing Up in New Guinea. New York: Harper Perennial.

Moritz, Christine (2018): „Well, it depends …“: Die mannigfaltigen Formen der Videoanalyse in der Qualitativen Sozialforschung. Eine Annäherung. In: Moritz, Christine/Corsten, Michael (Hrsg.): Handbuch Qualitative Videoanalyse. Wiesbaden: Springer VS, S. 3–37.

Mruck, Katja (2000): FQS–Idea, Realization, Future Perspectives. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research 1, 1. http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1111/2455 [Zugriff: 15.02.2020].

Oevermann,Ulrich (1979): Die Methodologie der „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Soeffner, Hans-Georg (Hrsg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 352–434.

Ong, Walter J. (1987/2016): Oralität und Literalität. Die Technologisierung des Wortes. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.

Pinder, Wilhelm (1926): Das Problem der Generation in der Kunstgeschichte Europas. Berlin : Frankfurter Verlags-Anstalt.

Rädiker, Stefan/Kuckartz, Udo (2019): Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA. Wiesbaden: Springer VS.

Ruppel, Paul S. (2020): Die Forschungswerkstatt als kooperatives Lehr-Lern-Arrangement: Potenziale und Herausforderungen einer hybriden Form der On- und Offline-Zusammenarbeit. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung 21, 2, S. 217–232.

Schäffer, Burkhard (2003): Generationen – Medien – Bildung. Medienpraxiskulturen im Generationenvergleich. Opladen: Leske + Budrich.

Schäffer, Burkhard (2020): Typenbildende Interpretation. Ein Beitrag zur methodischen Systematisierung der Typenbildung der Dokumentarischen Methode. In: Ecarius, Jutta/Schäffer, Burkhard (Hrsg.): Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung. 2., überarb. u. erw. Aufl. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.

Schäffer, Burkhard/Klinge, Denise/Krämer, Franz (2020): Softwarevermitteltes Forschen, Lehren und Lernen mit der Dokumentarischen Methode. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung 21, 2, S. 163–183.

Schrader, Tina-Berith/Brennecke, Bettina/Pfaff, Nicolle/Tervooren, Anja (2020): „Das ist jetzt eine gute Situation und das kannst du gut beobachten ...“. Rekonstruktionen studentischer Erfahrungen des qualitativen Methodenlernens als Ausgangspunkte der Entwicklung von forschungsmethodischen Online-Kursen. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung 21, 2, S. 199–2015.

Schütze, Fritz (1975a): Sprache soziologisch gesehen. Bd. 1. Strategien sprachbezogenen Denkens innerhalb und im Umkreis der Soziologie. München: Fink.
Schütze, Fritz (1975b): Sprache soziologisch gesehen. Bd. 2: Sprache als Indikator für egalitare und nicht-egalitare Sozialbeziehungen. München: Fink.
Shaw, Clifford R. (1930): The Jack-Roller. A Delinquent Boy’s Own Story. Chicago: University of Chicago Press.
Strauss, Anaselm (1991): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. München: Fink.
Thomas, William I./Znaniecki, Florian (1918): The Polish Peasant in America. Monograph of an Immigrant Group. Boston: Richard Badger.
Vogd, Werner (2014): Von der Physik zur Metaphysik. Eine soziologische Rekonstruktion der Deutungsprobleme der Quantentheorie. Weilerswist: Velbrück.
Weibel, Fleur (2013): Diffraktion. Ein Phänomen, eine Praktik und ein Potenzial feministischer Kritik. In: Femina Politica. Zeitschrift für feministische Politikwissenschaften, 22, 1, S. 108–114.
Whyte, William Foote (1943): Street Corner Society. The Social Structure of an Italian Slum. Chicago: The University of Chicago Press.

Methodologisches –
Rückwendungen und Vorsprünge

Der Beitrag der qualitativen Bildungsforschung zu einer systematisierenden Erziehungswissenschaft.

Nicht-intendierte Folgen des reflexiven Verhältnisses von Grundlagentheorie und Empirie

Arnd-Michael Nohl

Die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung prosperierte zusammen mit der qualitativen Bildungsforschung just in jener Zeit, als die Allgemeine Pädagogik ihre Stellung als Leitdisziplin der Erziehungswissenschaft verlor. Vor dem Hintergrund der Ausdifferenzierung pädagogischer Handlungsfelder, der eigenen Theorieanstrengungen anderer Subdisziplinen und der Diskussionen zur Postmoderne überzeugten frühere systematische Programmatiken und Entwürfe der Pädagogik nicht mehr (vgl. Fischer 1984; Oelkers 1997; Vogel 1998; Meyer-Wolters 2001). Nach dem letzten Versuch einer systematischen Begründung der Disziplin von Benner (1987) schreiben Allgemeine Pädagog*innen heutzutage vor allem Einführungsbücher in die (Allgemeine) Erziehungswissenschaft (vgl. etwa Koller 2004; Marotzki/Nohl/Ortlepp 2005; Zirfas 2018), in denen sie die Kontingenz der von ihnen eingeführten Begriffe (wie Bildung, Erziehung etc.) betonen und systematische Festlegungen scheuen. In der Bildungs- und Erziehungsphilosophie etwa ist die „argumentative Systematik“ (Thompson 2011: 143) deutlich hinter das historisch informierte Kontrastieren des derzeit Gegebenen und jene „Befremdung, welche die Konsistenz und Einheitlichkeit des zu verhandelnden Wissensfeldes in Frage stellt“ (ebd.: 148), zurückgefallen.[1]

Dass die Allgemeine Pädagogik trotz der weitgehenden Aufgabe systematischer Ansprüche gleichwohl keinen vollständigen Nieder-

---

1 Diese erhöhte Sensibilität für Kontingenz und Differenz spiegelt sich auch in den Schreibstrategien wider, in denen, wie Grabau und Rieger-Ladich (2019) zeigen, der Essay gegenüber der systematischen Abhandlung bevorzugt wird. Der Kontingenz im eigenen Denken mehr Aufmerksamkeit zu schenken als seiner Systematik ist, so scheint es mir, dem Versuch geschuldet, den Engführungen eines ‚identifizierenden Denkens‘ zu entgehen und dem „Nicht-Identischen“ im Begriff nachzuspüren (hierzu Adorno 2015: 24).

gang erfuhr, sondern heute „als eine ebenso unbestrittene wie stabile Teildisziplin der modernen Erziehungswissenschaft" (Kraft 2012: 288) gelten kann, dürfte auch daran liegen, dass sie die (in den 1990er und 2000er Jahren geäußerte) Kritik an ihrer Empirieferne (vgl. etwa Mollenhauer 1996: 284) produktiv – und vor allem mit rekonstruktiv-empirischen Studien – aufgenommen hat. Die rekonstruktive Bildungs- und Sozialforschung hat aber mit ihren empirischen Analysen nicht nur die „philosophisch-grundlagenorientierten Fragestellungen" (Krüger/Marotzki 2006: 8) der Allgemeinen Erziehungswissenschaft empirisch geerdet, sondern in zweierlei Weise zu deren „theoretischer Weiterentwicklung" (ebd.) beigetragen: erstens durch die empiriebasierte Entwicklung von gegenstandsbezogenen Theorien (im Sinne der Grounded Theory), zweitens durch eigene grundlagentheoretische Reflexionen. Hierbei wurden nicht nur theoretische Grundbegriffe entwickelt, die benötigt werden, wo empirisch Forschende ihren Untersuchungsgegenstand theoretisch vorstrukturieren wollen, ohne damit ihren gegenstandsbezogenen empirischen Analysen vorzugreifen (vgl. Bohnsack 2014: 222; Nohl 2016). Die qualitativ Forschenden (nicht nur der Allgemeinen Erziehungswissenschaft) haben zudem diese Grundbegriffe theoretisch und empirisch miteinander zu einem gewissen Grade vernetzt und auf diese Weise die Phänomene der Pädagogik in einen tendenziell systematisierten Zusammenhang gebracht.

In meinem Beitrag möchte ich zeigen, dass gerade diese grundlagentheoretischen Reflexionen und Grundbegriffe der qualitativen Bildungsforschung einen – wenngleich nicht-intendierten – Beitrag zur neuerlichen Systematisierung der Erziehungswissenschaft leisten. Dazu werde ich – erstens – exemplarisch auf drei pädagogische Gegenstände eingehen, deren theoretische Reflexion und systematische Verbindung maßgeblich durch die qualitative Bildungsforschung vorangetrieben wurden: Bildung, Lernen und Professionalität (s. Abschnitt 1). Zweitens werde ich die reflexive Verschränkung der theoretischen Bestimmungen mit empirischen Rekonstruktionen als besondere Pointe dieser Form von Systematisierung diskutieren (s. Abschnitt 2) und drittens einen Vorschlag unterbreiten, wie derartige Systematisierungen in der Erziehungswissenschaft zu konzipieren sind, ohne in die Falle unhaltbarer Hegemonie- und Absolutheitsansprüche zu laufen (s. Abschnitt 3).[2]

2 Für wertvolle Hinweise zu früheren Fassungen des Manuskripts danke ich Steffen Amling und Martin Hunold.

1 Grundlagentheoretische Beiträge der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung – eine exemplarische Sichtung

Sucht man nach Beispielen für den grundlagentheoretischen Beitrag der qualitativen Bildungsforschung zur Erziehungswissenschaft, so wären hier sicherlich die Hallenser Arbeiten zu Schulkultur und Schülerhabitus (siehe im Überblick: Böhme/Hummricht/Kramer 2015) oder die Berliner Ritual- und Mimesisforschungen (zuletzt: Wulf et al. 2011) zu nennen, die sich von der qualitativen Bildungsforschung haben inspirieren lassen, wenngleich sie ansonsten stärker in anderen Teildisziplinen (der Schulpädagogik und der Pädagogischen Anthropologie) angesiedelt sind.

Genuin in der qualitativen Bildungsforschung verortet ist demgegenüber die – namensgebende – Neuformulierung des Bildungsbegriffes, wie sie von Kokemohr (1989) und vor allem Marotzki (1990) in Auseinandersetzung mit eigenen empirischen Studien zur Diskussion gestellt wurde. Nicht nur griffen qualitative Forscher*innen diesen Bildungsbegriff in der Folge vielfach auf; auch außerhalb ihrer eingeschworenen Kreise findet er inzwischen breite Beachtung. So habe es sich, folgt man Rieger-Ladich (2014: 21), „hierzulande längst eingebürgert, Bildung als einen Prozess zu beschreiben, in dem jene Muster, welche unser Selbst- und Weltverhältnis organisieren, auf grundlegende Weise transformiert werden".

Diese „‚bildungstheoretische Konsensformel'" (Thompson/Jergus 2014: 14) steht für Systematisierungserfolge und -defizite gleichermaßen: Einerseits wurde der transformative Bildungsbegriff systematisch mit den Theoriegebäuden von u.a. Jean-François Lyotard (Koller 1999), John Dewey (Nohl 2006), Michel Foucault (Lüders 2007) und Pierre Bourdieu (von Rosenberg 2011) verknüpft und auf diese Weise wesentliche Einsichten in die Prozessstruktur transformativer Bildung gewonnen. Andererseits steht der transformative Bildungsbegriff aber nicht für sich alleine, sondern lebt von seiner Abgrenzung gegenüber einem Lernbegriff, der den akkumulativen Erwerb von Wissen und Können fokussiert (so v.a. Marotzki 1990). In den meisten empirischen Studien, die in dieser Hinsicht Marotzki (1990) folgen, blieb das Lernen allerdings eine theoretisch wenig reflektierte und empirisch nicht untersuchte Residualkategorie. Sonst wäre man schnell darauf gekommen, dass Lernen sich nicht nur akkumulativ vollzieht, sondern von der Psychologie (vgl. Renkl 2010) über die Phänomenolo-

gie (vgl. Meyer-Drawe 2008: 206) bis zur Hermeneutik auch und gerade als transformativ verstanden wird (im Sinne des „Umlernens", Buck 1989). Um dieses Systematisierungsdefizit, das kein Problem für sich selbst ist, sondern die Potenziale empirischer Forschung einschränkt, zu beheben, müsste man der Frage nachgehen, was transformative Bildungsprozesse von transformativem Lernen unterscheidet und in welchem Bezug akkumulatives wie transformatives Lernen zum Bildungsprozess stehen (vgl. zu einer Antwort: Nohl/von Rosenberg/Thomsen 2015).

Interessanterweise hat sich in der Geschichte der Biographieforschung die rekonstruktive Lernforschung weitgehend unabhängig von der Untersuchung transformativer Bildungsprozesse entfaltet. Der Begriff des Lernens wurde hier zunächst dadurch neu perspektiviert, dass er mit einem empirischen Phänomen, jenem der Lebensgeschichte oder Biographie,[3] konfrontiert wurde. Ein biographisches Verständnis des Lernens stellt dann eine „Herausforderung an die bekannten psychologischen Lerntheorien" (Schulze 1993: 34) dar, kommen hier doch – so Theodor Schulze – „neue Formen […] und Probleme des Lernens in den Blick" (ebd.), für die eine „fruchtbare und aussichtsreiche Theoriearbeit aussteht" (ebd.).

Der Grundbegriff der „Biographizität" ist eine Frucht dieser Theoriearbeit. Peter Alheit (1996) hat ihn – wohl vor dem Hintergrund empirischer Studien, die er u.a. zusammen mit Bettina Dausien zu Arbeiterbiographien durchgeführt hat – entwickelt. Einerseits verweist dieser Begriff auf die Verknüpfung individueller Lebensgeschichten mit der Gesellschaft, wobei Alheit (1996: 298) darauf achtet, die „‚Sozialität' des Biographischen" nicht gegen die „Biographizität des Sozialen" (ebd.) auszuspielen, insofern auch die Gesellschaft stets durch die biographisch situierte Lebenspraxis des Einzelnen reproduziert werde. Andererseits gilt Alheit die Biographizität als Lernpotenzial:

> „Biographizität bedeutet, daß wir unser Leben in den Kontexten, in denen wir es verbringen (müssen), immer wieder neu auslegen können, und daß wir diese Kontexte ihrerseits als ‚bildbar' und gestaltbar erfahren. Wir haben in unserer Biographie nicht alle denkbaren Chancen, aber im Rahmen der uns strukturell gesetzten Grenzen stehen uns beträchtliche Möglichkeitsräume offen. Es kommt darauf an, die ‚Sinnüberschüsse' unseres biographischen Wissens zu

3 Wobei diese Begriffsunsicherheit schon andeutet, dass dieses empirische Phänomen theoretisch unterschiedlich fassbar ist.

entziffern und das heißt: die Potentialität unseres ungelebten Lebens wahrzunehmen" (ebd.: 300; Herv. i.O.).

Über dieses „biographische Lernen" (Alheit 1996; Ecarius 1998)[4] hinaus lässt sich mit dem klassischen Motto von Schulze (1979: 51), dass „Lebensgeschichten […] immer auch Lerngeschichten" seien, aber noch für ein weiteres Phänomen sensibilisieren: Denn neben dem Lernen aus der eigenen Biographie (siehe für einen Überblick: Dausien 2011) gibt es auch das Lernen in der Biographie, d.h. den biographisch kontextuierten Erwerb von Wissen und Können. Dass bei dieser Betrachtung der biographischen Kontextuierung des Lernens die jeweilige Biographie nicht von ihrer gesellschaftlichen Genese abstrahiert werden darf, wird allseits in der Erziehungswissenschaft betont.[5] Diesen

4 Ob Biographizität in „biographische Lernprozesse" (Alheit 1996: 293) mündet, die „auf die Balance von Identität abzielen" (Ecarius 1998: 143) oder auf die Transformation von Identität (im Sinne von Bildung), wird bei Alheit allerdings nicht klar differenziert. Alheit und Dausien haben vor allem die Übergänge zum Bildungsbegriff betont, wobei sie sich gerade in jüngeren Schriften der so wichtigen theoretischen Abgrenzung zwischen Lernen und Bildung entziehen (so etwa Alheit/Dausien 2018: 880). Dort heißt es unter dem Motto „Begriffsklärung" dezidiert unbestimmt: „Grob kann unterschieden werden zwischen dem eher auf die konkrete individuelle oder kollektive Tätigkeit bezogenen ‚kleinräumigeren' Begriff des Lernens und dem vielschichtigeren Bildungsbegriff, der tendenziell auf übergeordnete individuelle und kollektive Formationsprozesse und daraus resultierende Bildungsgestalten bezogen ist. In der Perspektive des Lebenslaufs wird aber auch der Begriff des Lernens auf eine übergeordnete Prozessstruktur projiziert und im Hinblick auf biografische Prozesse und Figuren der Erfahrungsverarbeitung thematisiert. Wenn im Folgenden also von Lernen die Rede ist, geht es nicht um einzelne Schritte der Aneignung und Verhaltensänderung, sondern um höher organisierte Prozesse der Verarbeitung, Verknüpfung und (Trans-)Formation von Lernprozessen zu einer biografischen Erfahrungsgestalt – gewissermaßen um Lernprozesse ‚zweiter Ordnung'" (ebd.). Während mit „Biographizität" zwar ein neuer Grundbegriff aus der Konfrontation mit dem empirischen Phänomen der Lebensgeschichte gewonnen wurde, werden also an dieser Stelle – bei der eigentlich notwendigen Differenzierung von Lernen und Bildung – Systematisierungspotenziale vergeben.

5 Schon bei Baacke und Schulze (1993: 9) heißt es: „Die intensivere Beschäftigung mit der Lerngeschichte eines einzelnen Menschen muß keineswegs bedeuten, das Anliegen der Erziehung und die Bedingungen der Gesellschaft aus dem Blick zu verlieren." Und Krüger (1996: 46) zufolge ist die Aufgabe, „Biographien als Lern- und Bildungsgeschichten im Rahmen subjekt- und gesellschaftstheoretischer Bezugsgrößen analytisch zu fassen", zwar „weitgehend ein Desiderat" (ebd.), aber eben in der Erziehungswissenschaft keineswegs ausgeblendet. Für Ecarius (1998: 144) geht es darum, „in welchem Kontext die Lern- und Verarbeitungsformen von Erlebnissen und Erfahrungen […] zur sozialen Welt, den konkreten sozialen oder gar historischen Strukturen stehen". Insofern ist irreführend, wenn Dausien (2011: 114f.) schreibt: „Die gesellschaftliche Dimension von Biographien wird in pädagogischen

Zusammenhang von Lernen, Biographie und Gesellschaft theoretisch in einen Begriff übersetzt hat Heidrun Herzberg (2004) mit ihrem Konzept des „Lernhabitus". Bei dieser Begriffsschöpfung stand einerseits die Konfrontation von Habitus- und Biographietheorie und andererseits Herzbergs eigene empirische Forschung Pate (vgl. Herzberg 2005: 15). Den „Lernhabitus" versteht sie als einen Aspekt des Gesamthabitus, dessen Genese im Milieu zu suchen ist. Auf diese Weise definiert Herzberg den Lernhabitus als einen *modus operandi*, der in gesellschaftlichen Strukturen fundiert ist, aber in der Biographie über die Herkunftsfamilie erworben wird.[6] In ihrer empirischen Untersuchung zu Rostocker Werftarbeitern und ihren Kindern erforscht Herzberg mit diesem Begriff, „wie bestimmte habituelle Muster, die die biographischen Lern- und Bildungsprozesse der Einzelnen prägen, tradiert werden und sich über die Generationenschwelle […] aber auch im gesellschaftlichen Transformationsprozess verändern" (ebd.: 13). Den Begriff des Lernhabitus unterfüttert sie dabei mit einer Reihe von Kategorien, die sie – wie sie selbst schreibt – in einem „abduktiven Forschungsprozess zwischen Theorie (Bourdieus Habitus-Konzept und (bildungs-) biographietheoretische Überlegungen) und Empirie" (ebd.: 15) entwickelt hat.[7]

Kontexten allerdings häufig unterschlagen oder nur in einem recht allgemeinen Sinn, als ‚Weltbezug', mitgedacht. Im Fokus des klassischen pädagogischen Denkens und Handelns steht, anders als in der soziologischen Forschung, geradezu ‚naturwüchsig' das individuelle Subjekt."

6 Die (Lern-)Habitusentwicklung begreift Herzberg dabei „biographietheoretisch als Prozess zwischen den Polen Subjekt und Struktur" (Herzberg 2005: 16).

7 Erfordernisse der empirischen Untersuchung waren es denn auch, die uns in einer eigenen Studie dazu bewegt haben, Herzbergs Begriff des Lernhabitus weiter auszudifferenzieren (siehe für das Folgende Nohl/von Rosenberg/Thomsen 2015). Wenn man nämlich narrative Interviews mit einem sehr heterogenen Sample von Menschen führt, fallen weniger die Gleichförmigkeiten des Lernhabitus, etwa über die Familiengenerationen hinweg tradiert, ins Auge, denn dessen Binnendifferenzierungen. Je nach Lebensbereichen und situativen Anforderungsstrukturen orientieren sich Menschen beim Lernen nochmals in eigener Weise, ohne dass sie dabei von einem übergreifenden Lernhabitus abweichen würden. Wir haben diese Eigenlogiken des Lernens unterhalb der Ebene des Habitus mit dem Begriff der „Lernorientierung" gefasst. Dort, wo das Lernen nicht primär durch die Akteure strukturiert, sondern ebenso stark durch die Anforderungen der Welt geprägt war und insofern auf einer routinierten Praxis zwischen Akteur und Welt beruhte, sprechen wir von „Lernhabits". Mit diesen grundlagentheoretischen Begriffen gelang es uns sodann, die empirisch identifizierten Lernprozesse zu begreifen und übergreifende Verbindungen zwischen Lernorientierungen und Lernhabits herauszuarbeiten.

In den hier angeführten Arbeiten der rekonstruktiven Lernforschung lassen sich also mindestens drei Formen der Systematisierung erkennen. Erstens wird das Lernen auf ein neues empirisches Phänomen (die Biographie) bezogen und auf diese Weise mit zwei neuen Gegenstandskonzeptionen verknüpft, die ich als Lernen ‚in' und Lernen ‚aus' der Biographie unterschieden habe. Aus den einschlägigen empirischen Studien werden dann zweitens neue Begriffe wie jener der „Biographizität" gewonnen, die sich mit dem Lernbegriff verbinden lassen. Drittens wird der Lernbegriff mit einer schon bestehenden Grundlagentheorie – der Kultursoziologie Bourdieus – verknüpft; der hieraus gewonnene Begriff des „Lernhabitus" wird aber zugleich vor dem Hintergrund biographietheoretischer Annahmen und der empirischen Analyse revidiert.[8]

Wie das reflexive Verhältnis von Theorie und Empirie dazu dienen kann, eine ganze Reihe von Phänomenen miteinander zu verknüpfen und hierzu ein Netzwerk von theoretischen Grundbegriffen aufzubauen, wird beim dritten Forschungsgegenstand, den ich behandeln möchte, evident: Ausgehend von den einschlägigen Professionstheorien ist es Erziehungswissenschaftler*innen gelungen, durch die – keineswegs naheliegende – Beschäftigung mit den Biographien von Pädagog*innen Bezüge zum Lern-, Bildungs- und Habitusbegriff zu schaffen.

Die Thematisierung des Biographischen bei der Profession liegt dabei nicht unbedingt auf der Hand.[9] Da es bei der Profession einerseits um eine kollektive, historisch kontingente Struktur moderner Gesellschaf-

---

8 Mit diesen empirisch anschlussfähigen, grundlegenden Theorien zum Lernen schickt sich die qualitative Bildungsforschung an, einen Begriff für die (Allgemeine) Erziehungswissenschaft zurückzuerobern, der in den vergangenen Jahrzehnten – wie sich schon im o.g. Zitat von Schulze (1993: 34) andeutete – weitgehend an die Psychologie abgegeben wurde. (Wie die hier angeführten Arbeiten zeigen, wird der Lernbegriff in der Erziehungswissenschaft hauptsächlich von der Erwachsenenbildung genutzt und reflektiert, wobei insbesondere noch der Begriff des „expansiven Lernens" anzuführen wäre [Faulstich 2013].) Gerade dort, wo die rekonstruktive Lernforschung über die Erfassung großflächiger Haltungen zum Lernen – im Sinne des Lernhabitus – hinauskommen und kleinschnittige Lernorientierungen oder ähnliches empirisch identifizieren möchte, stößt sie allerdings an die Grenzen der etablierten Erhebungsverfahren. Weitere (grundlagen-)theoretische Klärungen sind hier wohl erst zu erwarten, wenn es auch zu methodischen Innovationen (etwa einer rekonstruktiven Form des Experiments) gekommen ist.

9 Noch 2018 beginnt Völter (2018: 473) einen Überblicksartikel mit den Worten: „Der Professionsbegriff wurde lange Zeit unabhängig vom Biographiebegriff verhandelt, und auch jetzt kommen Autor_innen der professionstheoretischen Debatte weitgehend ohne einen theoretisch verstandenen Biographiebegriff aus".

ten geht, deren Proprium andererseits in den Face-to-Face-Interaktionen mit Klient*innen liegt, innerhalb derer „Paradoxien“ (Schütze 1992) professionellen Handelns auszubalancieren sind, bietet sich auch aus Sicht der qualitativen Forschung eigentlich eher eine interaktions- (vgl. Schütze 1994) denn eine biographiebezogene Forschungsperspektive an.

Dass aber Professionalisierung – als persönliches Erlernen der Haltung einer Profession – auch als biographisch situiert zu betrachten ist, brachte dann neue Perspektiven in die professionstheoretische Debatte ein. Es geht hier einerseits um die biographischen Rahmungen des professionellen Handelns, etwa um die „Vermittlung zwischen biographischen Hintergründen und berufsbiographischen Verlaufsformen“, wie Helsper, Krüger und Rabe-Kleberg (2000: 13) deutlich machen. Andererseits verweisen Kraul, Marotzki und Schweppe (2002: 9) darauf, dass gerade die „Balancierung von Widersprüchen und Paradoxien“ im professionellen Handeln auch die Biographizität der Professionellen erfordere. Denn die Professionellen müssen „systematische Fehler“ (ebd.) ihrer Arbeitsweise „durch (Selbst-)Reflexionen vermindern. Biographische Reflexion wird damit zu einem zentralen Bestandteil von Professionalität“ (ebd.).

Die hier ausgedrückten Annahmen stützten sich einerseits auf bereits in den 1990er Jahren vorgelegte Studien, waren andererseits aber zugleich der Ausgangspunkt einer Welle von Forschungsarbeiten zu den Biographien professioneller Pädagog*innen, die in den 2000ern entstanden (siehe als frühen Überblick: Fabel/Tiefel 2004). Ein ausgefeiltes empirisches Design, aber auch weitreichende theoretische Überlegungen zeichnen etwa die Habilitationsschrift von Uwe Hericks (2006) aus, der mit 20 angehenden Lehrer*innen je vier (berufsbiographische und episodische) narrative Interviews im Zuge der ersten zwei Jahre ihrer beruflichen Erfahrung geführt hat. Ausgangspunkt war die theoretische Annahme, dass diese Lehrer*innen mit unhintergehbaren „Entwicklungsaufgaben“ (ebd.: 59) konfrontiert werden, die ihren „Berufs-“ bzw. „Lehrerhabitus“ (ebd.: 144, 248) modifizieren oder gar transformieren könnten. Anhand von drei Eckfällen rekonstruiert Hericks schließlich unterschiedliche Habitus – etwa den „Veräußerungshabitus“ (ebd.: 415) und in einem Fall sogar die Transformation von einem „Erarbeitungs- zum Kreativitätshabitus“ (ebd.: 420).

Die in dieser Arbeit und andernorts bereits angelegten und empirisch fundierten theoretischen Überlegungen hat dann Helsper (2018) in einem jüngeren Aufsatz begrifflich geschärft und aufeinander bezogen. Helsper unterscheidet innerhalb des „Gesamthabitus“ ent-

wicklungslogisch zwischen dem *„familiären, primären Herkunftshabitus“* (ebd.: 120, Herv. i.O.) und dem „biographisch gewordenen *und erworbenen individuellen Habitus*“ (ebd., Herv. i.O.). Innerhalb dieses Gesamthabitus seien wiederum zwei „feldspezifische Habitus“ (ebd.), jener des Schülers und jener des Lehrers, zu unterscheiden, die sich, gerade wenn sie zu dem Gesamthabitus passen, aus diesem – auf dem Wege des Lernens – ausdifferenziert haben. Während solche Habitusausprägungen rein empirisch zu erfassen seien, müsse hiervon der normativ, etwa anhand von Professionstheorien generierte Begriff des „professionellen Habitus“ (ebd.: 130) unterschieden werden. „Unterschiedliche Typen von Lehrerhabitus“ (ebd.: 129) lassen sich – so Helsper – dann daraufhin befragen, „inwiefern sie den Anforderungen an eine professionelle Handlungspraxis entsprechen“ (ebd.). Wo bei den Übergängen zwischen unterschiedlichen feldspezifischen „Teilhabitusformen“ (ebd.: 122), etwa von einem einfachen Berufs- zu einem professionellen Habitus, nicht mehr nur bereits angelegte Habituierungen lernend ausdifferenziert, sondern transformiert werden, spricht Helsper auch von Bildung im Sinne einer „Habitustransformation“ (ebd.: 121). Vor dem Hintergrund der empirischen Arbeiten von Hericks (2006) und anderen leistet Helsper insofern also eine Systematisierung pädagogischer Grundbegriffe durch die Binnendifferenzierung des Habitusbegriffs, verknüpft mit einer dezidierten Relationierung der so entstandenen Begrifflichkeiten, die an die transformative Bildungstheorie anschließt.[10]

2 Zur reflexiven Verschränkung von Theorie und Empirie

Die durch die qualitative Bildungs- und Biographieforschung geprägten Forscher*innen haben demnach in mehrfacher Hinsicht zur Systematisierung erziehungswissenschaftlicher Grundbegriffe beigetragen. Sie haben …

1. Begriffe zu pädagogischen Grundprozessen mit etablierten Grundlagentheorien verbunden (z.B. Bildung und Widerstreit);

10 Welche erschließende Kraft die von Helsper vorgeschlagenen Begriffe (zusammen mit einigen anderen theoretischen Überlegungen) haben, lässt sich sehr gut in einem Aufsatz von Julia Košinár (2019) über die Berufseinstiegsphase von Lehrer*innen in der Schweiz sehen.

2. durch die Konfrontation mit dem empirischen Phänomen der Biographie neue Bedeutungen etablierter Grundbegriffe herausgeschlagen (z.B. Lernen in und aus der Biographie);
3. unterschiedliche Grundlagentheorien miteinander verschränkt (z.B. Professions- und Habitustheorie);
4. durch die Binnendifferenzierung von Begrifflichkeiten neue Aspekte empirischer Phänomene sichtbar gemacht, ohne deren Relation aus dem Auge zu verlieren (z.B. Schülerhabitus und Lehrerhabitus);
5. verschiedene Grundbegriffe und die von ihnen bezeichneten empirischen Phänomene theoretisch wie empirisch miteinander verknüpft (z.B. Bildungsprozesse im Zuge der Transformation vom Lehrer- zum professionellen Habitus).

Diese Systematisierungsgewinne stehen allesamt nicht im Dienste eines philosophischen oder abstrakt-theoretischen Systems, sondern wurden zuallererst zum Zwecke der differenzierteren und präziseren empirischen Forschung erzielt.[11] In den Arbeiten zu den drei exemplarisch herangezogenen Gegenständen, aber auch in anderen Gegenstandsbereichen der rekonstruktiven Forschung wird zudem evident, dass qualitative Bildungsforschung sich nicht darauf beschränkt, abstrakte Grundbegriffe theoretisch zu entwerfen, die sie dann zur Strukturierung ihrer empirischen Forschungsgebiete heranzieht, ansonsten aber unberührt lässt. Vielmehr ist eine Reihe von theoretischen Innovationen etwa in der Bildungs-, Lern- und Professionsforschung erst dadurch möglich geworden, dass die empirische Forschung sie herausgefordert hat, dass also Aspekte und Elemente des jeweils zu erforschenden Phänomens empirisch aufgetaucht sind, die sich mit der bisherigen Begrifflichkeit nicht mehr fassen ließen, woraufhin alte Begriffe (und damit auch die sie fundierenden Grundlagentheorien) modifiziert und neue Begriffe geschaffen wurden.[12]

11 Vor dem Hintergrund der empirischen Ergebnisse lassen sich wiederum – auch dies kann ein Ziel der Forschung sein – die Grundlagentheorien und -begriffe erweitern (vgl. Nohl 2016).

12 So betrachtet ist Thorsten Fuchs (2011: 134) zu widersprechen, dem zufolge „mit der Sachstruktur empirischer Forschung die Stilllegung der Arbeit an den sie leitenden Kategorien und Begriffen einhergeht“. Zwar ist im Zuge unmittelbaren Interpretierens qualitativer Daten tatsächlich die Festlegung (und Feststellung) von Grundbegriffen nötig. Diese Grundbegriffe werden auf einer zweiten Reflexionsebene aber stets – vor allem durch die Empirie – herausgefordert; gerade damit wird zur Arbeit am Begriff beigetragen. Insbesondere dort, wo empirische Forschung über den Einzelfall hinausgeht, typische Muster aufzeigt und damit tendenziell generalisierungs-

3 Horizonte der Systematisierung

Aus dem reflexiven Verhältnis von Theorie und Empirie ergibt sich nicht automatisch ein Beitrag zur Systematisierung in der Erziehungswissenschaft. Wenn man für jede empirische Untersuchung einen neuen zentralen Begriff entwickeln würde, ohne diesen mit den Grundbegriffen vorangegangener eigener (und fremder) Arbeiten in Verbindung zu bringen, bliebe die Arbeit am Begriff bruchstückhaft. Letztlich aber lebt jeder einzelne Begriff von der Differenz zu anderen (möglichen) Begriffen und erhält somit „seine eindeutige Bestimmung erst im Rahmen eines Systems zusammenhängender Begriffe" (Brezinka 1981: 28). Die qualitativen Bildungsforscher*innen haben folgerichtig auch (zumeist) Wert darauf gelegt, die Relationen zwischen den von ihnen herangezogenen Grundbegriffen theoretisch zu reflektieren.[13]

Es kann dabei nicht das Ziel sein, eine abgeschlossene Systematik zentraler Grundbegriffe vorzulegen. Vielmehr zielt die Systematik, folgt man Thompson (2011: 144) (und mit ihr Immanuel Kant), „auf eine operative Ganzheit, welche weder mit Vollständigkeit noch mit Geschlossenheit zu verwechseln ist". Denn im Zuge weiterer (empirischer) Studien kommen dieselben Begriffe u.U. erneut auf den Prüfstand, ohne dass „der Prozess der Erkenntnisgewinnung zu einem Ende kommt" (ebd.).

Diese Entwicklung einer spezifischen Verknüpfung von Grundbegriffen innerhalb einer Forschungsarbeit oder in einer Forscher*innengruppe führt zu einem ersten, inneren Horizont der Systematisierung. Dabei geht es auch um die Reflexion der möglicherweise unterschiedlichen bis divergenten Herkunftstheorien dieser Grundbegriffe. Grundbegriffe unterschiedlicher Provenienz miteinander zu verknüpfen, ist möglich, doch lassen sich diese nicht einfach addieren, sondern müssen unter Überbrückung ihrer theoretischen Diver-

---

fähig wird, kann sie zum Reflexionshorizont für die Weiterentwicklung von theoretischen Grundbegriffen werden. Da ich verschiedene Mechanismen und Formen, in denen empirische Forschung(sergebnisse) die Revision und Erweiterung theoretischer Grundbegriffe inspiriert, andernorts erörtert habe, möchte ich dies hier nicht weiter ausführen (vgl. Nohl 2016, 2021).

13 Es ist mithin kein Zufall, dass systematisierende Ansprüche einer Allgemeinen Erziehungswissenschaft gerade dort erhoben werden, wo man empirisch forscht. So skizziert Bellmann (2011: 207) etwa die Konturen einer „theorieorientierten Bildungsforschung", die „systematische Aufgaben Allgemeiner Erziehungswissenschaft aufgreift" (ebd.); und auch Brinkmann (2016) tritt mit einem ähnlich systematisierenden Anspruch auf.

genzen miteinander in Beziehung gebracht werden. Ein Blick auf die einschlägige Literatur zeigt, dass hierbei meist ein oder zwei Grundlagentheorien dominant sind, an die weitere Begrifflichkeiten angegliedert werden. Dass hierbei auch die theoretische Grundbegrifflichkeit mit der Methodologie der empirischen Forschung, insbesondere der Auswertungsverfahren, verknüpft werden muss, soll an dieser Stelle nur erwähnt werden. Denn empirische Forschung beruht nicht einfach auf beliebig (etwa ‚gegenstandsadäquat') anwendbaren Erhebungs- und Auswertungsmethoden, sondern wird selbst in ihrer Vorgehensweise durch theoretische Annahmen begründet (vgl. Dörner/Schäffer 2012: 17f.).

Von diesem ersten, inneren Horizont der Systematisierung lässt sich ein zweiter, äußerer Horizont der Systematisierung unterscheiden. In diesem äußeren Horizont gilt es, unterschiedliche Ansätze anderer Forscher*innen innerhalb und außerhalb der Erziehungswissenschaft zu beobachten und zu kritisieren, und zwar unter folgenden Gesichtspunkten: Erstens, wie gut sind die Grundbegriffe entwickelt (und das heißt: wie theoretisch reflektiert ist ihr Netzwerk); zweitens, wie stark ist der Bezug der Grundbegriffe auf pädagogisch relevante (empirisch erfasste) Phänomene (und das heißt auch, welche relevanten Phänomene werden nicht – differenziert genug – berücksichtigt), und, drittens, wie gelungen ist die Verknüpfung von Grundlagentheorien und der Methodologie empirischer Forschung?

In vielen Dissertationen und Habilitationsschriften, die auf einer rekonstruktiv-empirischen Studie aufbauen, findet sich eine solche Kritik von theoretischen Grundbegriffen und methodologischem Zugriff.[14] Denn für ihre Verfasser*innen wäre es aus paradigmatischen Gründen nicht angemessen, den Forschungsstand (alleine) in Bezug auf bisher generierte Gegenstandstheorien zu erörtern und aus diesen Hypothesen zu entwickeln, die es dann in der eigenen (quantitativen) Analyse zu überprüfen gälte. Es bietet sich daher an, die grundlagentheoretischen und method(olog)ischen Ansätze der bisher zum Gegenstand angestellten Untersuchungen einer Kritik zu unterziehen. In diesem äußeren Horizont wird damit die Kontingenz des eigenen – d.h. im inneren Horizont entwickelten – Ansatzes evident, da er sich nun mit anderen Ansätzen kontrastieren lässt.

Ohne dass dies jemals irgendjemand (begrifflich) erfassen könnte, entsteht durch das Ineinander von inneren und äußeren Horizonten

14 Siehe etwa exemplarisch Schäffer (1996: 17ff.) oder Loy (2018: 27ff.).

der Systematisierung, gerade dann, wenn es von vielen Forschenden durch Kontroversen vorangetrieben wird, ein virtueller (d.h. existierender, wirksamer, aber nicht durch Publikationen repräsentierter) dritter Horizont der Systematisierung in der Erziehungswissenschaft. In ihm wird der Möglichkeitshorizont der Pädagogik virulent, in dem die unterschiedlichen Ansätze einerseits (wo sie Gleiches unterschiedlich bezeichnen) hinsichtlich ihrer funktionalen Äquivalenz und andererseits (wo sie Unterschiedliches beleuchten) in ihrer Komplementarität erkennbar werden. Es ist der qualitativen Bildungsforschung zu wünschen, dass sie auch in Zukunft einen großen Beitrag zu diesem virtuellen Horizont der Systematisierung leistet.[15]

Literatur

Adorno, Theodor W. (2015): Negative Dialektik, Jargon der Eigentlichkeit. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Alheit, Peter (1996): „Biographizität“ als Lernpotential. Konzeptionelle Überlegungen zum biographischen Ansatz in der Erwachsenenbildung. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2. Aufl. Opladen: Leske + Budrich, S. 276–307.

Alheit, Peter/Dausien, Bettina (2018): Bildungsprozesse über die Lebensspanne: Zur Politik und Theorie lebenslangen Lernens. In: Tippelt, Rudolf/Schmidt-Hertha, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 877–903.

Baacke, Dieter/Schulze, Theodor (1993): Vorwort zur Neuausgabe. In: Baacke, Dieter/Schulze, Theodor (Hrsg.): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. Neuausgabe. Weinheim, München: Juventa, S. 6–10.

Bellmann, Johannes (2011): Jenseits von Reflexionstheorie und Sozialtechnologie. Forschungsperspektiven Allgemeiner Erziehungswissenschaft. In: Bellmann, Johannes/Müller, Thomas (Hrsg.): Wissen, was wirkt. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 197–214.

Benner, Dietrich (1987): Allgemeine Pädagogik. Weinheim, München: Juventa.

Böhme, Jeanette/Hummrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.) (2015): Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs. Wiesbaden: Springer VS.

15 Die hier skizzierten drei Horizonte der Systematisierung sind zugegebenermaßen insofern wissenschaftssoziologisch unterbestimmt, als es bei der Auseinandersetzung zwischen unterschiedlichen Ansätzen nicht nur um die ‚Sache‘ geht, sondern um einen Kampf um Anerkennung, der im Feld der Erziehungswissenschaft und (in/zwischen) seinen Subfeldern, den Teildisziplinen, geführt wird. Diesen Hinweis verdanke ich Martin Hunold.

Bohnsack, Ralf (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.

Brezinka, Wolfgang (1981): Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft – Analyse, Kritik, Vorschläge. 4. Aufl. München, Basel: Reinhardt.

Brinkmann, Malte (2016): Allgemeine Erziehungswissenschaft als Erfahrungswissenschaft. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 92, 2, S. 215–231.

Buck, Günther (1989): Lernen und Erfahrung – Epagogik. Darmstadt: WBG.

Dausien, Bettina (2011): „Biographisches Lernen" und „Biographizität" – Überlegungen zu einer pädagogischen Idee und Praxis in der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 61, 2, S. 110–125.

Dörner, Olaf/Schäffer, Burkhard (2012): Zum Verhältnis von Gegenstands- und Grundlagentheorien zu Methodologien und Methoden in der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. In: Schäffer, Burkhard/Dörner, Olaf (Hrsg.): Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 11–22.

Ecarius, Jutta (1998): Biographie, Lernen und Gesellschaft. Erziehungswissenschaftliche Überlegungen zu biographischem Lernen in sozialen Kontexten. In: Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Biographieforschung und Kulturanalyse. Transdisziplinäre Zugänge qualitativer Forschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 129–151.

Fabel, Melanie/Tiefel, Sandra (Hrsg.) (2004): Biographische Risiken und neue professionelle Herausforderungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Faulstich, Peter (2013): Menschliches Lernen. Eine kritisch-pragmatistische Lerntheorie. Bielefeld: transcript.

Fischer, Wolfgang (1984): Erziehungswissenschaft und Systematische Pädagogik. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 60, 4, S. 411–424.

Fuchs, Thorsten (2011): Vermitteln, Verknüpfen, Verbinden? Ein Beitrag zur Reformulierung der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung. In: Breinbauer, Ines M./Weiß, Gabriele (Hrsg.): Orte des Empirischen in der Bildungstheorie. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft II. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 124–139.

Grabau, Christian/Rieger-Ladich, Markus (2019): Formexperimente als Theoriepolitik. Zu den Schreibstrategien Jacques Rancières. In: Mayer, Ralf/Schäfer, Alfred/Wittig, Steffen (Hrsg.): Jacques Rancière – Pädagogische Grenzgänge. Paderborn: Schöningh, S. 71–89.

Helsper, Werner (2018): Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In: Paseka, Angelika/Keller-Schneider, Manuela/Combe, Arno (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer VS, S. 105–140.

Helsper, Werner/Krüger, Heinz-Herrmann/Rabe-Kleberg, Ursula (2000): Professionstheorie, Professions- und Biographieforschung. Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung 1, 1, S. 5–19.

Hericks, Uwe (2006): Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Herzberg, Heidrun (2004): Biographie und Lernhabitus. Frankfurt a.M., New York: Campus.

Herzberg, Heidrun (2005): Lernhabitus als Grundlage lebenslanger Lernprozesse. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung 6, 1, S. 11–22.

Kokemohr, Rainer (1989): Bildung als Begegnung? In: Hansmann, Otto/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Diskurs Bildungstheorie II. Problemgeschichtliche Orientierungen. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 327–373.

Koller, Hans-Christoph (1999): Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne. München: Fink.

Koller, Hans-Christoph (2004): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.

Košinár, Julia (2019): Habitustransformation, -wandel oder kontextinduzierte Veränderung von Handlungsorientierungen? Ein dokumentarischer Längsschnitt über Referendariat und Berufseinstieg. In: Kramer Rolf-Torsten/Pallesen, Hilke (Hrsg.): Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 235–262.

Kraft, Volker (2012): Wozu noch Allgemeine Pädagogik? In: Zeitschrift für Pädagogik 58, 3, S. 285–301.

Kraul, Margret/Marotzki, Winfried/Schweppe, Cornelia (2002): Biographie und Profession. Eine Einleitung. In: Kraul, Margret/Marotzki, Winfried/Schweppe, Cornelia (Hrsg.): Biographie und Profession, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 7–16.

Krüger, Heinz-Hermann (1996). Bilanz und Zukunft der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2. Aufl. Opladen: Leske + Budrich, S. 32–54.

Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (2006): Biographieforschung und Erziehungswissenschaft. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2., überarb. u. aktual. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 7–9.

Loy, Christine (2018): Motivationstypen in der Bildungsmigration. Biographische Hintergründe. Wiesbaden: Springer VS.

Lüders, Jenny (2007): Ambivalente Selbstpraktiken. Eine Foucaultsche Perspektive auf Bildungsprozesse in Weblogs. Bielefeld: transcript.

Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Marotzki, Winfried/Nohl, Arnd-Michael/Ortlepp, Wolfgang (2005): Einführung in die Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Meyer-Drawe, Käte (2008): Diskurse des Lernens. München: Fink.

Meyer-Wolters, Hartmut (2001): Überlegungen zur Notwendigkeit und den Möglichkeiten einer systematischen Pädagogik. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 78, 1, S. 91–107.

Mollenhauer, Klaus (1996): Über Mutmaßungen zum Niedergang der Allgemeinen Pädagogik. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 42, 2, S. 277–288.

Nohl, Arnd-Michael (2006): Bildung und Spontaneität. Phasen biographischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern – Empirische Rekonstruktionen und pragmatistische Reflexionen. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.

Nohl, Arnd-Michael (2016): Grundbegriffe und empirische Analysen als wechselseitige Spiegel: Potentiale eines reflexiven Verhältnisses zwischen Grundlagentheorie und rekonstruktiver Empirie. In: Kreitz, Robert/Miethe, Ingrid/Tervooren, Anja (Hrsg.): Theorien in der qualitativen Bildungsforschung – Qualitative Bildungsforschung als Theoriegenerierung. Opladen: Barbara Budrich, S. 105–122.

Nohl, Arnd-Michael (2021): Horizonte der Systematisierung in der Erziehungswissenschaft: Zu den Potenzialen eines reflexiven Verhältnisses theoretischer Grundbegriffe und empirischer Rekonstruktion. In: Thompson, Christiane/Ricken, Norbert/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Praktiken und Formen der Theorie. Weinheim, München: Beltz Juventa, S. 186–202.

Nohl, Arnd-Michael/Rosenberg, Florian von/Thomsen, Sarah (2015): Bildung und Lernen im biographischen Kontext. Empirische Typisierungen und praxeologische Reflexionen. Wiesbaden: Springer VS.

Oelkers, Jürgen (1997): Allgemeine Pädagogik. In: Fatke, Reinhard (Hrsg.): Forschungs- und Handlungsfelder der Pädagogik. Weinheim, Basel: Beltz, S. 237–267.

Renkl, Alexander (2010): Lehren und Lernen. In: Tippelt, Rudolf/Schmidt, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 737–751.

Rieger-Ladich, Markus (2014): Walter White aka „Heisenberg“. Eine bildungstheoretische Provokation. Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 90, 1, S. 17–32.

Rosenberg, Florian von (2011): Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen. Bielefeld: transcript.

Schäffer, Burkhard (1996): Die Band. Stil und ästhetische Praxis im Jugendalter. Opladen: Leske + Budrich.

Schulze, Theodor (1979): Autobiographie und Lebensgeschichte. In: Baacke, Dieter/Schulze, Theodor (Hrsg.): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. München: Juventa, S. 51–98.

Schulze, Theodor (1993): Biographisch orientierte Pädagogik. In: Baacke, Dieter/Schulze, Theodor (Hrsg.): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. Neuausgabe. Weinheim, München: Juventa, S. 13–40.
Schütze, Fritz (1992): Sozialarbeit als „bescheidene“ Profession. In: Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): Erziehen als Profession. Opladen: Leske + Budrich, S. 132–170.
Schütze, Fritz (1994): Ethnographie und sozialwissenschaftliche Methoden der Feldforschung: eine mögliche methodische Orientierung in der Ausbildung und Praxis der Sozialen Arbeit? In: Groddeck, Norbert/Schumann, Michael (Hrsg.): Modernisierung sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und -reflexion. Freiburg im Breisgau: Lambertus, S. 189–297.
Thompson, Christiane (2011): Praktiken der Bildungstheorie und Bildungsforschung. In: Breinbauer, Ines M./Weiß, Gabriele (Hrsg.): Orte des Empirischen in der Bildungstheorie. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 140–156.
Thompson, Christiane/Jergus, Kerstin (2014): Zwischenraum Kultur. „Bildung“ aus kulturwissenschaftlicher Sicht. In: Rosenberg, Florian von/Geimer, Alexander (Hrsg.): Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität. Wiesbaden: Springer VS, S. 9–26.
Vogel, Peter (1998): Stichwort: Allgemeine Pädagogik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1, 2, S. 157–180.
Völter, Bettina (2018): Biographie und Professionen. In: Lutz, Helma/Schiebel, Martina/Tuider, Elisabeth (Hrsg.): Handbuch Biographieforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 473–484.
Wulf, Christoph/Althans, Birgit/Audehm, Kathrin /Blaschke, Gerald /Ferrin, Nino/Kellermann, Ingrid /Mattig, Ruprecht /Schinkel, Sebastian (2011): Die Geste in Erziehung, Bildung und Sozialisation. Ethnographische Feldstudien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Zirfas, Jörg (2018): Einführung in die Erziehungswissenschaft. Paderborn: Schöningh.

Interaktionen in Gruppendiskussionen in der erziehungswissenschaftlichen Kindheits- und Jugendforschung.

Von emphatischen Aufbrüchen, systematischen Abbrüchen und Modifikationen aufgrund der Lebensalter

Anja Tervooren

Ein Ausbau zunächst von empirischer Jugend-, dann von empirischer Kindheitsforschung hat im deutschsprachigen Raum seit den 1970er Jahren vergleichbare Entwicklungen durchlaufen; in der Jugendforschung vollzogen sich dieses allerdings jeweils eine Dekade früher. Anknüpfend an die ausgedehnte jugendsoziologische Debatte der 1960er Jahre, in der vor allem jugendtheoretische Positionen vertreten werden – auf der einen Seite generationenspezifische Definitionen wie die Diagnose Schelskys über eine skeptische Generation, auf der anderen eine strukturfunktionalistisch ausgerichtete Sozialisationsforschung, die Jugend als Experimentierphase markierte – entwickelte sich bereits in den 1970er Jahren eine Jugendforschung, die konkrete jugendliche Lebenswelten in den Blick nahm.

Kindheitsforschung hat im Gegensatz dazu im vergleichbaren zeitlichen Kontext[1] einen etwas anderen Ausgangspunkt: Im deutschsprachigen Raum sind es Mitte der 1970er Jahre Übersetzungen zweier sozialhistorisch angelegter, jedoch konträrer Positionen, die der Lebensphase Kindheit eine breite wissenschaftliche, aber durchaus auch gesellschaftliche Aufmerksamkeit verschaffen (vgl. Ariès 1960/1975; deMause 1974/1976). Während Philippe Ariès kritisiert, dass die Freiheit der Kinder beschnitten wurde, begrüßt Lloyd deMause die zunehmende Wahrnehmung der Schutzbedürftigkeit von Kindern. Beide beschreiben übereinstimmend eine seit der frühen Neuzeit anwachsende

1 In dieser kurzen historischen Herleitung wird in den 1960er Jahren eingesetzt und damit die empirischen Anfänge der Kindheits- und Jugendforschung zu Beginn des 20. Jahrhunderts, die stark in der Psychologie verortet waren, außen vorgelassen.

Empathiefähigkeit der Eltern ihren Kindern gegenüber, aus der ein stärkeres Augenmerk auf Erziehung resultiere.[2]

Im Folgenden wird die Entwicklung des breiten und in sich sehr heterogenen Feldes der erziehungswissenschaftlichen Kindheits- und Jugendforschung[3] anhand der Geschichte einer ihrer zentralen Forschungsmethoden, der Gruppendiskussion, skizziert. Anders als das narrative Interview, das manchmal für die Forschung in der späten Kindheit, aber eher im Jugend- und v.a. im Erwachsenenalter eingesetzt wird, und im Unterschied zur teilnehmenden Beobachtung, welche die wahrscheinlich am häufigsten genutzte Forschungsmethode in der Forschung zur frühen Kindheit ist, hat die Erhebungsmethode der Gruppendiskussion in der Forschung zu beiden Lebensaltern eine hohe Relevanz.[4] Das Gruppendiskussionsverfahren hat sich in seiner in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft eingeführten Form zwar zunächst in der Forschung mit Erwachsenen entwickelt, wird dann aber vor allem in der und für die Jugendforschung methodologisch-methodisch ausgearbeitet sowie verfeinert und anschließend für die Forschung in der Kindheit modifiziert.

In dem Beitrag wird gefragt, wie diese Forschungsmethode zunächst Eingang in die erziehungswissenschaftliche Jugendforschung und später Kindheitsforschung findet, welche methodologischen Fundierungen entwickelt und wie dabei spezifische, sich unterscheidende Konstrukti-

2 Diese sozialhistorische Schule der Geschichte der Kindheit, zu der beide Autoren gehörten, wird später dafür angegriffen, durch einen zu starken Fokus auf den Wandel der „Gefühlsstruktur“ die sozio-ökonomische und gesellschaftliche Transformation, in der Kindheit jeweils anders konstituiert wird, vernachlässigt zu haben (vgl. Hendrick 2011).

3 Sowohl für die Kindheits- als auch für die Jugendforschung, die als „Bindestrich-Soziologien“ jeweils einen festen Platz als Sektion in der Deutschen Gesellschaft für Soziologie haben und zeitweise auch aus einer allein erziehungswissenschaftlichen Perspektive versammelt werden (vgl. Ecarius/Eulenbach 2012; Grunert et al. 2020), wird immer wieder neu die Frage gestellt, was das genuin Erziehungswissenschaftliche an ihnen sei und ob sich darüber eine spezifische methodologische Ausrichtung als notwendig erweise. Die einen legen den Fokus auf Bildungsverläufe von Kindern und Jugendlichen in formellen und informellen Kontexten (vgl. Krüger 2016; King/Koller 2015); andere wie Eckermann und Heinzel fordern eine stärkere Aufmerksamkeit gerade erziehungswissenschaftlicher Forschung für die sozialwissenschaftliche Mitwirkung an einer Formation pädagogischer Kindheit, um sowohl die Verstrickung in einen „adultistischen“ als auch einen „ethnozentrischen bias“ reflexiv einholen und auch kritisieren zu können (vgl. Eckermann/Heinzel 2015: 266).

4 Krüger (2006) zählt die Gruppendiskussion 2006 zu einem der drei zentralen Verfahren in der Kindheitsforschung, wobei er die sich unmittelbar danach stark ausdifferenzierende Forschung zur frühen Kindheit nicht in den Blick nimmt.

onen von Lebensaltern vorgenommen werden.[5] So wird sich dem kaum zu überblickenden Feld der Kindheits- und Jugendforschung nicht anhand seiner Themen- oder Theoriekonjunkturen, sondern anhand einer ihrer methodologisch-methodischen Entwicklungen genähert.

Die Geschichte der Gruppendiskussion in der erziehungswissenschaftlichen Kindheits- und Jugendforschung wird im Folgenden anhand von drei Phasen skizziert und nach Aufbrüchen, systematischen Abbrüchen und Weiterentwicklungen in Methodologie und Methode in der Kindheits- sowie Jugendforschung gefragt. Ausgehend vom Einsatz der Gruppendiskussion in der Pädagogischen Jugendforschung in den 1970er und frühen 1980er Jahren wird im zweiten Teil die methodologisch-methodische Fundierung und Spezifizierung der Gruppendiskussion und ihrer Auswertung im Kontext einer rekonstruktiven, stark soziologisch ausgerichteten Jugendforschung in den späten 1980er und 1990er Jahren dargelegt, in welcher die Anfänge des Gruppendiskussionsverfahrens in der erziehungswissenschaftlichen Jugendforschung nicht zur Kenntnis genommen wurden. In einem dritten Schritt wird gezeigt, wie das Gruppendiskussionsverfahren nach 2000 für die Forschung in der Kindheit adaptiert und modifiziert wird. Abschließend wird argumentiert, dass die stärkere Berücksichtigung der Situation der Erhebung, mit der die Gruppendiskussion in den 1970er Jahren in die erziehungswissenschaftliche Debatte eingeführt worden ist, wichtige Impulse für die aktuelle Auseinandersetzung um das Gruppendiskussionsverfahren sowohl in der Kindheits- als auch in der Jugendforschung geben kann.

1 Beginnen, experimentieren und entwickeln: Die Gruppendiskussion als Teil von Lebensweltanalyse und Handlungsforschung im Kontext qualitativer Jugendforschung

In den 1970er und 80er Jahren, in denen die Jugendforschung in der Bundesrepublik Deutschland stark gefördert wird[6], werden zahlreiche

5 M.E. ist es eine zentrale Aufgabe einer methodologischen Reflexion in der Kindheits- oder Jugendforschung zu betrachten, wie theoretische Konzepte, sei es von Bildung oder von Lebensaltern, durch Methodenwahl und durch Methodentraditionen mit hergestellt werden (s. dazu auch Tervooren 2012).

6 Seit Beginn der 1970er Jahre werden zahlreiche qualitative Studien zu Jugend von der ersten Senatskommission „Erziehungswissenschaft“ in der DFG gefördert, die

qualitative Forschungsmethoden entwickelt, erprobt und modifiziert. Beeinflusst von internationalen Debatten, vor allem die der Chicago School ab den 1920ern und den britischen Cultural Studies seit Ende der 1960er Jahre, vollzieht sich eine Wende weg von systematischen und auf eine Generation gerichteten Ansätzen hin zur Alltagskultur von konkreten Jugendlichen und deren Eigenlogik. Angeregt von den klassischen ethnographischen Jugendstudien der Chicagoer Schule wie „The Gang" (Thrasher 1927), „The Street Corner Society" (Whyte 1943) oder der sehr viel jüngeren Studie von Paul Willis „Learning to Labour. How Working Class Kids Get Working Class Jobs" (1977) aus dem Kontext des britischen Center für Contemporary Cultural Studies interessierten sich auch Jugendforscher*innen im deutschsprachigen Raum vornehmlich für Jugendliche, die ihre eigenen Stile in Distanz zu Bildungs- und Erziehungsinstitutionen entwickelten.[7] Häufig standen Schüler*innen der Hauptschule im Fokus bundesrepublikanischer Jugendforschung der 1970er Jahre, u.a. um während der Bildungsexpansion die Beharrungskräfte von sozialen Milieus zu verstehen.

In der Längsschnittstudie „Die Lebenswelt von Hauptschülern: ein Beitrag zur Sozialisationsforschung mit den Methoden der Lebensweltanalyse und Handlungsforschung"[8] wird ein vollständiger Jahrgang 14- bis 19-jähriger Hauptschüler*innen und späterer Lehrlinge vor und während des Austritts aus der Schule und bei dem Eintritt in das Berufsleben begleitet. Gefragt wird, wie sie zwei dicht aufeinanderfolgende Statuspassagen bewältigen und welche Bearbeitungsformen von Widersprüchen und Herausforderungen sie dabei entwickeln.

---

das Programm „Sozialisationsprozesse Jugendlicher unter Einbeziehung bestimmter Lernorte oder einer Mehrzahl von Lernorten" (1974/75 bis 1979/80) und im Anschluss das Schwerpunktprogramm „Pädagogische Jugendforschung" (1980 bis 1985) auflegt. Kindheitsforschung taucht erst seit den 1980er Jahren in den Förderlinien „Kindheit und Jugend – Historische und kulturell vergleichende Analysen zum gesellschaftlichen Wandel von Lebensphasen in Industriegesellschaften" und „Kindheit und Jugend in Deutschland vor und nach der Vereinigung – Entwicklungsbedingungen und Lebenslagen im Wandel" auf, aus denen zahlreiche Projekte ausschließlich zur Kindheitsforschung hervorgegangen sind. Kindheits- und Jugendforschung entwickeln sich anschließend zunehmend in verschiedenen Kontexten weiter.

7 Jürgen Zinnecker (2000: 390ff.) beschreibt die Faszination, die in den 1970er Jahren von der, wie er es nennt, „angelsächsischen Forschungstradition" für die deutschsprachige erziehungswissenschaftliche Jugendforschung ausging, sehr eindrücklich.

8 Gefördert wird die Studie von 1972 bis 1978 in dem bereits erwähnten erziehungswissenschaftlichen Schwerpunktprogramm „Sozialisationsprozesse Jugendlicher" der Deutschen Forschungsgemeinschaft.

Auf dem deutschen Soziologentag 1981 werden die Ziele der Studie folgendermaßen umrissen: „Die Projektgruppe […] wollte jugendliche Innen-Welten authentisch dokumentieren; sich auf die Situationsdefinitionen der Jugendlichen einlassen; die raumzeitlichen Bezüge der Lebenswelten von Jugendlichen präzise beschreiben" (Behnken/Peukert/Zinnecker 1981: 1010). Methodisch wird deshalb nach Möglichkeiten gesucht, „sich handelnd und fühlend auf die Jugendlichen und ihre alltägliche Lebenssituation zu beziehen" (ebd.: 1011). Dafür werden neben den Räumen der pädagogischen Institutionen, welche die Jugendlichen besuchen, weitere pädagogische Räume geschaffen: Ein „Jugendbüro" – nicht mehr als ein Ladenlokal mit Sofa und Schreibtisch –, in dem sich die Jugendlichen untereinander und Jugendliche und Forschende austauschen können.

Die „Projektgruppe Jugendbüro" konstituiert sich in die Tradition der Handlungsforschung als ein forschendes und pädagogisch handelndes kollektives Subjekt, das sich die Aufgabe stellt, die Lebenswelt dieser Jugendlichen von innen heraus zu verstehen. Deshalb war mit diesem Forschungsprojekt das Selbstverständnis verbunden, die Forschungsergebnisse kontinuierlich an die Schule zurückzumelden, also die pädagogische Arbeit in der Schule zu beeinflussen (vgl. Projektgruppe Jugendbüro 1975: 10).

Methodisch orientiert die Projektgruppe ihr Vorgehen an Verfahrensweisen aus der „qualitativen Feldforschung" (Behnken/Peukert/Zinnecker 1981: 1011) und betont, „daß sich Fragestellungen und Einsichten nicht aufgrund punktueller Untersuchungskontakte ergaben, sondern sich aus der kontinuierlichen Teilnahme an möglichst vielen Aspekten des jugendlichen Lebens entwickelten" (ebd.). Neben teilnehmenden Beobachtungen in den Schulklassen, Einzelbeobachtungen, informellen Gesprächen, Fragebögen und Tests werden auch Gruppendiskussionen mit „jugend-" und „familienzentrierten" Jugendlichen[9] durchgeführt und dabei Schule bzw. Ausbildung, Familie und Freizeitleben zum Thema gemacht. Die Bedeutungen, welche die Jugendlichen selbst ihrer Situation gaben, werden in Verbindung mit den objektiven Bedingungen ihrer Lebenssituation gesetzt (vgl. Projektgruppe Jugendbüro 1975: 19).

9 Siehe zur ausführlichen Diskussion der empirischen Bestimmung von „Jugendzentrismus" und „Familienzentrismus" Projektgruppe Jugendbüro 1975: 11ff., zur Darstellung von Untersuchungsprogramm und Untersuchungspraxis, 161ff. und zur Fragebogenerhebung, die Grundlage der Unterteilung der zwei Gruppen wurde, 182ff.

Die Methode der Gruppendiskussion erfährt im Nachgang eine besondere Aufmerksamkeit. In der 1984 von Imbke Behnken publizierten Monographie „Jugendbiographie und Handlungsforschung. Gruppendiskussion als Methode zur Rekonstruktion der Lebenswelt von Lehrlingen" wird das Gruppendiskussionsverfahren mit Bezug auf den Symbolischen Interaktionismus methodologisch fundiert. Behnken verdeutlicht, dass sie mit Bezug zum Interaktionismus v.a. wechselseitige Bezugnahmen in der Erhebung interessieren (vgl. Behnken 1984: VIII): „Diesem Modell zufolge ist soziales Handeln, wie es die Teilnahme an einer Gruppendiskussion darstellt, nur möglich, wenn die Beteiligten eine gemeinsame Definition der sozialen Situation ausgehandelt haben" (ebd.). Die Gruppendiskussion an sich gebe es nicht, sondern sei als inszenierte soziale Situation abhängig von allen Beteiligten. Behnken deutet das „Arrangement der Erhebungssituation als die Inszenierung eines Situationsbildes, in das wir die Details nach und nach einfügen, mit denen die Jugendlichen sich auseinanderzusetzen haben" (ebd.: 90), sodass Forschende diese Diskussion also weniger leiten, als dass sie im Rahmen gemeinsamer Interaktion Akzente setzen. Diese Interaktion könnten deshalb analytisch genutzt werden, da sich hier zeige, „welche Situationsdeutungen, die die Teilnehmer aus ihrer tagtäglichen Erfahrung her kennen, angesprochen und abgerufen [werden], wie ihr Gesprächsverhalten dadurch beeinflußt" (ebd.: 87) werde.

Behnken stellt also die Bedeutung des Gesamtarrangements der Konstitution und Inszenierung einer Gruppendiskussion sowohl durch Teilnehmende als auch durch Forschende in den Mittelpunkt ihrer methodologischen Überlegungen. Im Aushandlungsprozess werde die „Situationsdefinition" (ebd.: 73ff.) dieser sozialen Situation stetig verhandelt. Vergangene Erfahrungen (z.B. Abfragen in der Schule, Gruppentreffen o.ä.) und aktuelle Interessen (z.B. alte Freunde treffen, um sich auszutauschen etc.) sowie Erwartungen flössen in dem Maße ein, wie es die vorgegebene Strukturierung zulasse. Von der Anfrage über den Erzählstimulus bis zur Verabschiedung handele es sich um einen prinzipiell unabgeschlossenen Prozess, der Sprünge und Diskontinuitäten beinhalte. Situationsdefinitionen könnten phasenweise dominieren (z.B. als Beratungsgespräch) und dann wieder neu ausgehandelt und modifiziert werden. Alle Beteiligten entwickelten also gemeinsam eine „Geschichte der Situation" (ebd.: 91), die sie teilen und die sie verbindet.

Gruppendiskussionen werden in diesem Projekt aus drei verschiedenen Gründen als gemeinsame Aushandlung von Bedeutung begriffen. Erstens sind die Gruppendiskussionen ein Teil der Lebensweltanalyse, die auf Feldforschungen fußt, also auf teilnehmenden Beobachtungen und informellen Gesprächen im Wohnumfeld, den Elternhäusern sowie bei verschiedenen schulischen Aktivitäten wie etwa der Klassenreise. Zweitens steht diese Erhebungsmethode im Kontext eines Projekts der Handlungsforschung, in der die gegenseitige Beeinflussung und gegenseitige Durchdringung von pädagogischer Handlung und Forschung Programm ist. Und drittens wird die Theorie des Symbolischen Interaktionismus zur theoretischen Grundlage, allerdings vor allem der Erhebungsmethode. Während also der Erhebungsmethode der Gruppendiskussion im Forschungsprojekt große Aufmerksamkeit gezollt und ihr sogar eine eigene Monographie gewidmet wird, erhält zu diesem frühen Zeitpunkt die Methode der Auswertung, die maßgeblich an der breiten Etablierung der Gruppendiskussion in der erziehungswissenschaftlichen Jugendforschung gesorgt hat, noch wenig Beachtung.

2 Methodologisch-methodische Fundierung als rekonstruktive Sozialforschung: Die Weiterentwicklung der Gruppendiskussion in der Jugendforschung und ihre Auswertung mit der Dokumentarischen Methode

Jugendforschung ist historisch zwischen den Disziplinen Psychologie, Erziehungswissenschaft und Soziologie angesiedelt. Nachdem in den 1970er und 1980er Jahren eine pädagogische Jugendforschung aufgebaut wurde, wird das Gruppendiskussionsverfahren Ende der 1980er Jahre ohne Bezug auf die zahlreichen Veröffentlichungen der Projektgruppe Jugendbüro im Kontext einer soziologisch, teilweise kriminologischen Tradition weiterentwickelt (vgl. Bohnsack 1989). Die Diskussion um die Gruppendiskussion wird aus einer forschungsmethodischen Traditionslinie hergeleitet (vgl. z.B. Bohnsack 1996; Loos/Schäffer 2001), in der Gruppendiskussionen als sogenannte „focus groups" in den 1940er Jahren von Robert Merton in der Rezeptions- und Propagandaforschung erarbeitet, in den 1950er Jahren von Vertretern der Frankfurter Schule aufgegriffen und dann vor allem von dem Soziologen Werner Mangold weiterentwickelt werden. Diese Geschichtsschreibung

wird zum Ausgangspunkt der deutschsprachigen Entwicklungslinie des Gruppendiskussionsverfahrens, welches mit der Auswertungsmethode der Dokumentarischen Methode verbunden ist, die Ralf Bohnsack (1983) zunächst für Beratungsgespräche vorschlug und die er im Rahmen der Jugendforschung vorantrieb: in Studien zu Orientierungen von Gymnasiasten und Lehrlingen in Süddeutschland (vgl. Bohnsack 1989) sowie Lehrlingen in Berlin kurz nach der Wende (vgl. Bohnsack et al. 1995).

In der Studie, „Die Suche nach der Gemeinsamkeit und die Gewalt der Gruppe. Hooligans, Musikgruppen und andere Jugendcliquen" (1995) von Ralf Bohnsack, Peter Loos, Burkhard Schäffer, Klaus Städler und Bodo Wild stehen männliche Lehrlinge, die in Kriminalstatistiken am häufigsten in Erscheinung treten, und ihre Praxis kollektiven Handelns im Fokus. Diese Praxis wird als zentrales Forschungsdesiderat für die Erklärung abweichenden und gewaltbereiten Handelns von Jugendlichen markiert. Um die Bedeutung kollektiven Handelns für Prozesse sozialisatorischer Interaktion zu untersuchen, werden drei Forschungsmethoden miteinander trianguliert: Gruppendiskussionen, biographische Interviews und teilnehmende Beobachtungen. Die Anlage der Studie und die Zusammenstellung derjenigen, um die es geht, ähnelt also den Studien der Projektgruppe Jugendbüro, allerdings stehen in der Studie aus den 1990er Jahren die informellen Bildungsprozesse in der Peergroup im Mittelpunkt. Wenn explizit ausgeführt wird, dass „auch jenen Lesern einen Zugang zu den Ergebnissen, deren Interessen weniger im Bereich der soziologischen Theorie als der Jugendarbeit liegt", gut möglich sein soll, werden auch hier ein pädagogisch handelnde Lesende angesprochen. Der pädagogische Anspruch wird jedoch aus dem Forschungsprozess ausgelagert, denn die theoretische Fundierung wird als das zentrale Merkmal einer Forschungsmethode bestimmt: „Diese Methode ist – wie alle anderen auch – in ihrer Ausrichtung, in ihrer Qualität, in ihrer ‚Gültigkeit' direkt abhängig von den theoretischen ‚Modellen', die ihr (teils implizit, teils explizit) zugrunde liegen" (Bohnsack et al. 2006: 7). Erst eine metatheoretische Fundierung rechtfertige den Namen „Methode" überhaupt (vgl. ebd.).

Mit der Dokumentarischen Methode als Auswertungsmethode wird auf gemeinsame Erfahrungsräume und darin begründete handlungsleitende Orientierungen fokussiert. Auf der Grundlage der Wissenssoziologie Karl Mannheims werden immanenter und dokumentarischer Sinngehalt von Aussagen unterschieden, die Diskursorganisation von Gruppendiskussionen analysiert und gefragt, was sich im Ausgesag-

ten sowie der Art, wie dieses entfaltet wird, über die spezifische Gruppe dokumentiert (vgl. Bohnsack et al. 1995: 437). Das kommunikative Wissen der Gruppe wird so vom konjunktiven Wissen, das implizit und atheoretisch ist, unterscheidbar. Damit werde eine erkenntnislogische Differenz zwischen der Analyseeinstellung der Beobachtenden und dem Beobachteten zugrunde gelegt. Orientierungsmuster und gemeinsame konjunktive Erfahrungsräume meistens von Realgruppen und deren handlungsleitende Orientierungen bezogen auf milieu-, geschlechts- und generationentypische Lagerungen werden dann herausgearbeitet und diese im Weiteren mit den Orientierungen anderer Gruppen verglichen (vgl. Bohnsack 2014: 115f.).

In der Darstellung der Auswertung sowohl der Gruppendiskussionen als auch der biographischen Interviews wird auf eine ausführliche Präsentation der Daten abgezielt, wobei das Ziel eine interpretative Überprüfbarkeit des Interpretationsprozesses ist.

> „Durch die neueren Verfahren der Textinterpretation, die den Prozess der ‚Rekonstruktion', also die Generierung von Interpretationen und Typen aus den ‚Daten' (Originaltexten, Transkripten) im hohen Maße haben durchschaubar und somit intersubjektiv überprüfbar werden lassen, wurden aber eben auch deshalb die Kontingenzen der Interpretation und auch der ‚Konstrukt'-Charakter der Re-Konstruktion transparent. Diese Transparenz und die damit verbundene intersubjektive Überprüfbarkeit in der Weise zu sichern, daß der Leser in die Lage versetzt wird, auch eigene Interpretationen zu entwickeln, ist ein Anliegen, welches wir mit diesem Buch verbinden" (Bohnsack et al. 1995: 15).

Für die rekonstruktive Sozialforschung, zu der Ralf Bohnsack neben der Dokumentarischen Methode auch die Objektive Hermeneutik zählt, wird also weniger auf den Konstruktionsprozess des „datums" fokussiert, als auf der Grundlage einer sehr genauen Transkription von Audiomaterial der Interpretationsprozess dieses Materials in den Blick genommen. In der Gruppendiskussion als Erhebungsmethode, die in der Darstellung der Studie sowie in deren Rezeption im Weiteren die größte Aufmerksamkeit bekommt, wird im Gegensatz zu der Studie aus den 1970er Jahren jetzt eine starke Zurückhaltung der Forschenden gefordert, damit sich die größtmögliche Selbstläufigkeit der Diskurse unter den Befragten entwickeln kann. Forschende geben zwar einen Anfangsimpuls, beschränken sich dann jedoch im besten Falle auf immanente Nachfragen, wie die „reflexive[n] Prinzipien der Durchführung" (Bohnsack 2014: 226) einer Gruppendiskussion aufzeigen. Interaktionen zwischen Forschenden und Beforschten – von Imbke Behnken als Grundlage jeder Gruppendiskussion bestimmt – wer-

den bei Bohnsack mit dem Ziel, die Relevanzsetzungen der Beforschten zu betonen, explizit begrenzt.

Die Methode der teilnehmenden Beobachtung, die in dieser Studie eine wichtige Rolle spielt, auch weil sie als „direkter Zugang zur Handlungspraxis“ (Bohnsack et al. 1995: 442) verstanden wird, entzieht sich jedoch durch die Beschaffenheit ihrer Daten in gewissem Maße der dokumentarischen Interpretation. Die Ethnographie, die eher den Konstruktcharakter der Daten sowohl in ihrer Zusammenstellung, in der Auswertung als auch bezogen auf die Datensorte selbst in den Vordergrund stellt, lässt sich nicht in die rekonstruktive Sozialforschung einreihen, auch wenn gleiche Ursprünge vorhanden sind.[10] Während die Gruppendiskussionen und die biographischen Interviews dokumentarisch ausgewertet werden können, stellt das „datum“ der Beobachtungsprotokolle in diesem rekonstruktiven Vorgehen eine Herausforderung dar: „Wie bereits dargestellt, beruhen die Beobachtungsprotokolle, welche die nicht mehr hintergehbaren Grunddaten der Teilnehmenden Beobachtung darstellen, bereits auf Interpretationsleistungen der Beobachter (ebd.).“ Weil aber das Postulat von Fritz Schütze aufgegriffen wird, welches besagt, dass es Sozialwissenschaftler*innen mit Daten zweiten Grades zu tun haben, also die Konstruktionen der Beforschten konstruieren bzw. rekonstruieren, führt dies in der Konsequenz dazu, dass Forscher*innen also letztendlich die eigene Konstruktion der beobachteten Situation im Beobachtungsprotokoll rekonstruieren (vgl. ebd.: 428f.). Zwar wird eine „kontrollierte Technik des Protokollierens“ (ebd.: 442) vorgeschlagen, die sich an der methodologischen Leitdifferenz von „formulierender“ und „reflektierender“ Interpretation orientiere. Doch bleibe der grundlegende Unterschied bestehen, dass Beobachtungsprotokolle Erzählungen ähneln, demnach chronologisch sequenzierte Darstellungen seien, und deshalb bei an-

10 Wenn Ralf Bohnsack die Studie in Anlehnung an die Chicago School und die Cultural Studies explizit „Eine Ethnographie von Hooligan-Gruppen und Rockbands“ nennt, wird der Ursprung der Forschungstradition von Gruppendiskussionen in der langen Tradition der Ethnographie deutlich (vgl. auch zu Bezügen zu praxeologischen und praxistheoretischen Grundlagen der Dokumentarischen Methoden Bohnsack 2018). Erst später setzt sich in der erziehungswissenschaftlichen Ethnographie, so Breidenstein, ein „Daten interpretierender Stil“ (Breidenstein 2018: 13ff.) durch, und Beobachtungsprotokolle werden weniger als etwas Gemachtes (im Sinne von fictio, wie es Clifford Geertz 1988/1990: 22 vorgeschlagen hat) konzipiert. In der Tradition der deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Ethnographie erfolgt mehr und mehr eine Trennung von Beobachtung und Interpretation, die sich eng an eine rekonstruktive Sozialforschung anlehnt.

steigender Detaillierung auf immer mehr Generalisierungen sowie Abstraktionen zurückgegriffen werde. Forschungspraktisch sei dies aber häufig nicht durchzuhalten (ebd.: 443). Die teilnehmende Beobachtung gehört fortan nicht mehr in den Methodenkanon rekonstruktiver Kindheits- und Jugendforschung, wenn sie auch auf der einen Seite in einer sich etablierenden erziehungswissenschaftlichen Ethnographie zur methodischen Grundlage dieser Forschungsstrategie wird und auf der anderen in Form von Videographien in der rekonstruktiven Forschung in veränderter Form auftaucht.

Gruppendiskussionen werden in der Kindheits- und Jugendforschung nach den 1990er Jahren selten als Erhebungsmethode im Rahmen einer Ethnographie eingesetzt[11], wenn auch verschiedene andere Methoden wie etwa die Dokumentenanalyse oder unterschiedliche Formen von Interviews häufig mit der grundlegenden Methode der Feldforschung, der teilnehmenden Beobachtung, verbunden werden (z.B. Kelle 2010). Berührungen zwischen rekonstruktiver Forschung und Ethnographie finden seit den 2010er Jahren vor allem über die Weiterentwicklung von Videoanalysen von Unterrichtssituationen statt (z.B. Fritzsche 2014; Reh et al. 2015).

3 Die Modifikation des Gruppendiskussionsverfahrens in der und für die Kindheitsforschung und die Rückkehr von Handlungspraxis und Interaktion nach der Jahrtausendwende

Gruppendiskussionen werden bis zur Jahrtausendwende[12] vorrangig in der Forschung mit Jugendlichen eingesetzt, da die Teilnahme sowohl Sprachfähigkeiten sowie eine spezifische Form von Diskursfähigkeit voraussetzt, die Kindern lange Zeit abgesprochen wurde (vgl. Fuhs 2012). Seit der expliziten Beschäftigung mit Forschungsmethoden in der Kindheitsforschung (vgl. Heinzel 2000) wird diese ungeprüfte

11 Eine Ausnahme bilden Einzelstudien der Berliner Ritualstudie (Wulf et al. 2001, 2004, 2007), wobei hier einmal vor allem an die Dokumentarische Methode (Wagner-Willi 2005) und das andere Mal an die Tradition der erziehungswissenschaftlichen Ethnographie (Tervooren 2006) angeschlossen wird.

12 Diesem Aufsatz liegt u.a. auch die gemeinsame Diskussion mit Bettina Brenneke über Gruppendiskussionen mit jungen Kindern zugrunde, und unsere Ergebnisse (Brenneke/Tervooren 2019) sind insgesamt, aber vor allem in diesen dritten Teil zur Kindheitsforschung, überarbeitet eingeflossen.

Voraussetzung gerade in den Erhebungen in qualitativen Forschungsprojekten widerlegt.[13]

Um die in der Jugendforschung gut bekannte Erhebungsmethode und die mit dieser eng verbundene Dokumentarische Methode in die Kindheitsforschung einzuführen, analysiert etwa Iris Nentwig-Gesemann zu Beginn der ‚Nullerjahre' Diskurse von Kindern zwischen vier und neun Jahren und stellt deren Spielpraxis, die auf gemeinsam geteiltem, in der Terminologie der Dokumentarischen Methode, „konjunktivem" Wissen beruht, in den Mittelpunkt (vgl. Nentwig-Gesemann 2002: 43). Vor dem Hintergrund der Frage, „ob das Interpretationsverfahren geeignet ist, die Diskursorganisation der Kinder, ihre Orientierungsmuster und ihre eingespielte Handlungspraxis zu rekonstruieren" (ebd.: 43, Herv. i.O.), weist Nentwig-Gesemann darauf hin, dass sich gerade in Gruppendiskussionen mit Kindern Diskurse von Kindern und Erwachsenen überlagern, die in der Interpretation dann aber präzise voneinander unterschieden werden können (vgl. ebd.: 46). Aus diesem Grunde erweise sich das Erhebungsverfahren als äußerst geeignet für das Lebensalter *Kindheit*.

In mehreren der von ihr durchgeführten Gruppendiskussionen mit vier- bis neunjährigen Kindern steht explizit ein Spiel im Fokus, das die Kinder mit Sammelkarten an Orten, an denen sie aufeinandertreffen, in immer wieder auftauchenden Spielkonjunkturen häufig mit hohem Engagement spielen.[14] In unterschiedlichen Gruppendiskussionen zu diesem Spiel rekonstruiert Nentwig-Gesemann dann erstens verschiedene Spielvarianten und zweitens ein gruppenübergreifendes praktisches Wissen davon, wie Kinder als Kinder Spiele spielen. Damit ist zum einem ein Erfahrungswissen der Kinder darüber angesprochen, wie Spiele unter Kindern im Kontext der generationalen Ordnung verhandelt werden. Zum anderen wird aufgezeigt, welche Formen von

---

13 Die Kreisgespräche, die Friederike Heinzel (2000) mit Grundschulkindern geführt hat, waren wichtige Vorarbeiten, um auf die ausgeprägte Gesprächs- und Diskussionskultur in diesem Lebensalter hinzuweisen.

14 Bei dem untersuchten Sammelkartenspiel Pokémon, das auf einem Videospiel von Nintendo beruht, werden Karten unter Kindern gesammelt, getauscht und für verschiedene Spiele verwendet. Gerade auf Schulhöfen, aber auch an anderen Orten unterschiedlicher Bildungsinstitutionen in der Kindheit ereignen sich Konjunkturen käuflich zu erwerbender Dinge, die unter Kindern kursieren, und auf diese bezogenen Spiele durch Kinder entwickelt. Siehe zu Forschungen über ähnliche Konjunkturen auf den Schulhöfen von Grundschulen auf der Grundlage teilnehmender Beobachtungen der Spielpraxis Tervooren (2001) und ausgehend von einer Artefaktanalyse Schinkel (2020).

Spielen in der eigenen Gleichaltrigengruppe existieren, was sich sowohl in den Diskursen der Kinder als auch in ihren Handlungen zeige. Die Kinder verlassen nämlich während der Gruppendiskussionen immer wieder die vorgeschlagene Form des Kreises, der üblicherweise um das Aufnahmegerät herum gebildet wird, und gehen in die Spielpraxis selbst über; sie erklären also nicht, was sie tun, wenn sie spielen, sondern sie zeigen es. Unter anderem aus diesem Grunde ergänzt Nentwig-Gesemann die Audioaufzeichnung der Kommunikation durch eine Videoaufzeichnung der Gruppendiskussion, um „sowohl die Formalstruktur der Interaktionen als auch den Sinngehalt der aktionistischen und habitualisierten (Spiel-)Praktiken zu rekonstruieren" (Nentwig-Gesemann 2002: 47f.). Letztere lassen sich dann systematisch in die Auswertung mit der Dokumentarischen Methode einbeziehen und rekonstruieren.

Neben den sehr dichten Passagen der Diskursorganisation, den sogenannten Fokussierungsmetaphern, vollziehen die Kinder auch „körperlich-performative Handlungspassagen mit hoher interaktiver Dichte und darüber hinaus mit stark mimetischem Charakter" (ebd.: 47), die Nentwig-Gesemann Fokussierungsakte nennt. Die Analyse der Performanz der Sprache und der Diskurse, die in den Gruppendiskussionen mit Jugendlichen im Fokus stehen, komplettiert sie also mit der Analyse der Performanz des Körpers. Nentwig-Gesemann betont in ihren Forschungen mit Kindern so die Bedeutung des Körperlichen, des Non-Verbalen und der Aufführung, wenn sie die Praxis von Kinderspielen filmt, um dann systematisch Ereignisse sowohl im Diskurs und als auch in den körperlichen Aufführungen in die Auswertung einzubeziehen.

In der Rezeption wird zwar häufig geschlussfolgert, dass es dem Lebensalter frühe Kindheit, welches sich durch die sich noch weiterentwickelnde Sprachfähigkeit auszeichne, geschuldet sei, dass eine Videokamera einbezogen wird und Videoaufzeichnungen notwendig mache. Diese methodische Entscheidung ist jedoch keineswegs der Tatsache geschuldet, dass Nentwig-Gesemann mit jungen Kindern arbeitet, sondern resultiert erstens aus der eigenen Forschungsfrage, in der sie sich für Kinderspielkulturen interessiert, und zweitens aus dem Anknüpfen an die Tradition der Gruppendiskussion, die im Kontext rekonstruktiver Sozialforschung ausgebaut wurde. Körperliche Interaktionen, die in den früheren Jugendstudien über die Triangulation mit der Erhebungsmethode der teilnehmenden Beobachtung eingeholt wurden, bleiben dabei also zunächst außen vor. Weil die teilnehmen-

de Beobachtung sich über die Art und Weise ihrer Daten, in die bereits Konstruktionen der Beobachtenden eingelassen sind, der Rekonstruktion im Sinne der Dokumentarischen Methode entziehen, werden die Interaktionen zwischen den Beteiligten, vor allem aber zwischen den Kindern, über die Videoaufzeichnung der Situation der Gruppendiskussion dokumentarisch analysierbar gemacht.

In der expandierenden deutschsprachigen Kindheitsforschung werden Gruppendiskussionen in den darauffolgenden Jahren mehr und mehr allein oder in einer Triangulation mit anderen Erhebungsmethoden eingesetzt. In einigen Studien wird der Schwerpunkt auf die Erhebung des Erfahrungswissens als Kind (hierzu Bock 2010) oder als Junge in der Grundschule (hierzu Michalek/Fuhr 2008) gelegt, während in anderen die Verbundenheit der Kinder über einen konkreten Erfahrungsraum als Peers oder sogar als Clique herausgearbeitet wird (wie etwa bei Pfaff 2010).

Karin Bock schließt, wissentlich oder unwissentlich, an die in den Hintergrund gerückte methodologische Debatte aus den 1970er Jahren an, wenn sie eine eher konversationsanalytisch ausgerichtete Lesart der Gruppendiskussion mit Kindern vorschlägt (vgl. Bock 2010). Sie stellt heraus, dass Kinder weniger die sprachlichen Mittel und Ordnungsprinzipien, die in Gruppendiskussionen mit Jugendlichen oder Erwachsenen zu finden sind, nutzten, sondern „eine irgendwie anders gelagerte Diskurspraxis […], die nicht ohne weiteres mit denen von Jugendlichen und/oder Erwachsenen vergleichbar ist" (Bock 2010: 118). Um diese als „irgendwie eigen" (Bock 2010: 121) bezeichneten Kommunikationsformen von Kindern begreifen zu können, schlägt sie vor, die Erhebungssituation Gruppendiskussion als „Interaktionsereignis" (ebd.) – mit Bezug auf Neumann-Braun und Deppermann[15] (1998: 249) – zu verstehen, in welchem soziale Wirklichkeit intergenerativ erzeugt und konstruiert werde:

„Strukturell und systematisch – und nicht länger beiläufig – müssen die Konstitutionsbedingungen von Gruppendiskussionen mit analysiert werden, d.h. die Beziehungen zwischen den Befragten und den Moderierenden, das Zustande-

15 Neumann-Braun und Deppermann fordern für die Jugendforschung bereits einige Jahre früher Ethnographien der „Kommunikationskulturen Jugendlicher" durchzuführen und die Konversationsanalyse zu nutzen, um Peergroups zu untersuchen: „Die Hinwendung zur ‚öffentlichen' (da beobachtbaren) Gruppenpraxis und zur Mikroskopie ihrer Verläufe scheint uns derzeit der innovativste und vielversprechendste Weg zu sein, um endlich beim Alltag der Jugendlichen selbst anzukommen" (Neumann-Braun/Deppermann 1998: 252).

kommen und die Anlage der Gruppendiskussion, die Forschungsfragen etc. stehen ebenso im Zentrum der Analyse wie die Diskussion als kollektive ‚Gemeinschaftsproduktion' und als Selbstdarstellungs- und Rechtfertigungsmöglichkeiten jedes Einzelnen selbst (ego-alter)." (Bock 2010: 122)

Karin Bock legt also den Schwerpunkt auf die Situation der Gruppendiskussion, die sich erst nach und nach herstelle, analysiert die kommunikativen Interaktionsereignisse in der Kindergruppe und verzichtet so auf eine Videoaufzeichnung, zumal bei ihr die Forschungsfrage nicht auf etwas zielt, was sich unmittelbar aufführen lässt, sondern die gesamte Lebenswelt der Kinder zu verstehen sucht.

Mit solch einer Herangehensweise wird – und hier scheint die frühe methodologische Debatte zur Gruppendiskussion in den 1970er Jahren auf, wobei sich ihre Modifikationen zunächst auf eine jüngere, konversationsanalytisch ausgerichtete Jugendforschung bezieht – der Prozess der Erhebung wieder stärker akzentuiert. In der Betrachtung des Gesamtarrangements kann so danach gefragt werden, wie die soziale Wirklichkeit der Gruppendiskussion als soziale Situation über die Form eines Gesprächs hinaus hergestellt wird, welche Phänomene und „welche Organisationsprinzipien sich zeigen, wenn sich Erwachsene mit Kindern in (organisierten) Gruppendiskussionen zusammenfinden" (ebd.: 325). Bock fordert darüber hinaus, dass vor allem die Konstitutionsbedingungen der Erhebung systematisch in den Auswertungsprozess einbezogen werden müssten.

4 Vergessene Zusammenhänge zwischen Interaktionsanalysen und Gruppendiskussionen?

Die Gruppendiskussion ist eine inszenierte, von den Forschenden vorbereitete und gerahmte soziale Situation, die durch jene, die sie leiten, und die Teilnehmenden bestimmt wird: sei es die Situation des Anfangens, eine immer wieder neu zu erfolgende Justierung des thematischen Gegenstands oder das Ende, eingeläutet und durchgesetzt von Befragenden oder Befragten. Während bereits in den Anfängen qualitativer Jugendforschung in den 1970er und 80er Jahren das Gruppendiskussionsverfahren als Interaktionssituation bestimmt wird, tritt diese Perspektive in dem Erstarken einer rekonstruktiven Jugendforschung ab den 1990er Jahren wieder in den Hintergrund: Das Gruppendiskussionsverfahren wird weiterentwickelt, gleichzeitig die Dokumentarische Methode als rekonstruktives Auswertungsverfahren

an ihrem Beispiel etabliert. Damit überhaupt rekonstruiert werden kann, wird auch die Durchführung neu justiert, dabei die Selbstläufigkeit der Diskurse der Befragten von Gruppendiskussionen in den Vordergrund und die eher als moderierend verstandenen Forschenden in den Hintergrund gestellt. Werden Gruppendiskussionen im Gegenteil dazu grundlegend als Interaktionsereignis gefasst, können Forschende sich aber gerade nicht auf die Rolle derjenigen zurückziehen, einen Diskussionsanstoß zu geben und im Weiteren Selbstläufigkeiten von Diskursen moderieren, sondern sind mit der eigenen Person im Verlauf der Gruppendiskussion eine Interaktionsperson unter mehreren.

Gerade diese Perspektive wird in der Weiterentwicklung des Gruppendiskussionsverfahrens für die Kindheitsforschung wieder stark gemacht und die Interaktion zwischen allen Beteiligten der Gruppendiskussion, also das intergenerationale Arrangement, stärker in den Fokus gerückt. Damit können auch Einwände, junge Kinder seien der Sprache nicht genügend mächtig, um an Gruppendiskussionen teilzunehmen, zugunsten einer Frage nach der Art und Weise, wie Kinder zum Teil des sozialen Arrangements der Gruppendiskussion werden, verschoben werden.

Letztendlich kann das Argument der Spezifik des Lebensalters in Methodologie und Methode jedoch nicht das zentrale sein. Vielmehr ist das Gruppendiskussionsverfahrens ein Erhebungsverfahren innerhalb der qualitativen Bildungsforschung, an dem das Verhältnis von sprachlichen und (gleichzeitig) körperlichen Performances jeweils neu justiert wird. Dass die teilnehmende Beobachtung von Kindern und Jugendlichen sich der Rekonstruktion im engeren Sinne entzieht, die Körperlichkeit sozialen Handelns aber grundlegend für qualitative Bildungsforschung ist, produziert beständig einen Überschuss an Bedeutung, der stets neue Entwürfe gerade des Gruppendiskussionsverfahrens herausfordert. Diese Herausforderung könnte damit beantwortet werden, dass in der Kindheits- und Jugendforschung, aber auch darüber hinaus, die Ereignishaftigkeit des Erhebungsprozesses in den Mittelpunkt gestellt wird und Gruppendiskussionen als Erhebungsmethode – bezogen auf welches Lebensalter auch immer – mit Formen der Teilnehmenden Beobachtung verknüpft werden. Diese – und darauf ist in der rekonstruktiven Forschung selbst hingewiesen worden – lassen sich, wenn sie nicht technisch unterstützt werden, jedoch nur bedingt im gleichen methodologischen Rahmen rekonstruieren.

Kindheits- und Jugendforschung mit ihren Anfängen in ethnographischer Forschung, in der vor allem auch die Unterschiedlichkeit des

Aufwachsens zu verstehen gesucht wird (Pfaff/Tervooren 2021), wird also ohne eine Auseinandersetzung mit alltäglichen Praktiken von Kindern – in stetiger Auseinandersetzung mit den Forschenden – nicht zu haben sein. Eine vertiefte Auseinandersetzung in aktueller Kindheits- und Jugendforschung zwischen der Gruppendiskussion als rekonstruktivem Verfahren und Ethnographie steht jedoch noch aus und birgt die Möglichkeit, vergessene Zusammenhänge zwischen Interaktionsanalysen und Gruppendiskussionen systematisch zu betrachten und produktiv zu machen.

Literatur

Ariès, Philippe (1960/1975): Geschichte der Kindheit. Mit einem Vorwort von Hartmut von Hentig. München, Wien: Carl Hanser.

Behnken, Imbke/Peukert, Reinhard/Zinnecker, Jürgen (1981): Die Lebenswelt von Hauptschülern: ein Beitrag zur Sozialisationsforschung mit den Methoden der Lebensweltanalyse und Handlungsforschung. In: Schulte, Werner (Hrsg.): Soziologie in der Gesellschaft: Referate aus den Veranstaltungen der Sektionen der Deutschen Gesellschaft für Soziologie, der Ad-hoc-Gruppen und des Berufsverbandes Deutscher Soziologen beim 20. Deutschen Soziologentag in Bremen 1980. Bremen: Deutsche Gesellschaft für Soziologie (DGS), S. 1010–1014. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-189968 [Zugriff: 11.05.2021].

Behnken, Imbke (1984): Jugendbiographie und Handlungsforschung. Gruppendiskussion als Methode zur Rekonstruktion der Lebenswelt von Lehrlingen Band II. Veröffentlichungen des Instituts für Jugendforschung und Jugendkultur e.V., Band 2. Frankfurt a.M.: Extrabuch.

Bock, Karin (2010): Kinderalltag – Kinderwelten: Rekonstruktive Analysen von Gruppendiskussionen mit Kindern. Studien zur qualitativen Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung. Opladen: Barbara Budrich.

Bohnsack, Ralf (1983): Alltagsinterpretation und soziologische Rekonstruktion. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Bohnsack, Ralf (1989): Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen. Opladen: Leske + Budrich.

Bohnsack, Ralf (1996): Gruppendiskussionen: neue Wege einer klassischen Methode. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 16, 3, S. 323–326.

Bohnsack, Ralf (1997): Adoleszenz, Aktionismus und Emergenz von Milieus – Eine Ethnographie von Hooligan Gruppen und Rockbands. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 17, 1, S. 3–18.

Bohnsack, Ralf (1999): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Opladen: Leske + Budrich.

Bohnsack, Ralf (2018): Die Dokumentarische Methode und ihre praxeologischen und praxistheoretischen Grundlagen. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 38, 1, S. 103–111.

Bohnsack, Ralf/Loos, Peter/Schäffer, Burkhard/Städtler, Klaus/Wild, Bodo (1995): Die Suche nach Gemeinsamkeit und die Gewalt der Gruppe. Hooligans, Musikgruppen und andere Jugendcliquen. Opladen: Leske + Budrich.

Bohnsack, Ralf/Przyborski, Aglaja/Schäffer, Burkhard (2006): Einleitung: Gruppendiskussion als Methode rekonstruktiver Sozialforschung. In: Bohnsack, Ralf/Przyborski, Aglaja/Schäffer, Burkhard (Hrsg.): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich S. 7–22.

Breidenstein, Georg (2018): Interdisziplinäre Tradition und disziplinäre Konvention in der erziehungswissenschaftlichen Ethnographie. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung 18, 1, S. 9–20.

Brenneke, Bettina/Tervooren, Anja (2019): Gruppendiskussionen mit Kindern am Übergang vom Elementar- zum Primarbereich. Methodologische Diskussionen und forschungspraktische Herausforderungen. In: Hartnack, Florian (Hrsg.): Qualitative Forschung mit Kindern. Herausforderungen, Methoden und Konzepte. Wiesbaden: Springer VS, S. 193–235.

deMause, Lloyd (1974/1976): Evolution der Kindheit. In: Ders. (Hrsg.): Hört ihr die Kinder weinen? Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 12–111.

Ecarius, Jutta/Eulenbach, Marcel (Hrsg.) (2012): Jugend und Differenz. Aktuelle Debatten der Jugendforschung. Wiesbaden: Springer VS.

Eckermann, Torsten/Heinzel, Friederike (2018): Kindheitsforschung – eine erziehungswissenschaftliche Perspektive? In: Kleeberg-Niepage, Andrea/Rademacher, Sandra (Hrsg.): Kindheits- und Jugendforschung in der Kritik. Interdisziplinäre Perspektiven auf zentrale Begriffe und Konzepte. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 251–272.

Fritzsche, Bettina (2014): Inklusion als Exklusion: Differenzproduktion im Rahmen schulischen Anerkennungsgeschehens. In: Tervooren, Anja/Engel, Nicolas/Göhlich, Michael/Miethe, Ingrid/Reh, Sabine (Hrsg.): Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bielefeld: transcript, S. 329–345.

Fuhs, Burkhard (2012): Kinder im qualitativen Interview. Zur Erforschung subjektiver kindlicher Lebenswelten. In: Heinzel, Friederike (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. 2., überarb. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 80–103.

Geertz, Clifford (1990, Orig. 1988): Die künstlichen Wilden. Der Anthropologe als Schriftsteller. München, Wien: Hanser.

Grunert, Cathleen/Bräu, Karin/Pfaff, Nicolle/Schröer, Wolfgang (Hrsg.) (2020): Erziehungswissenschaftliche Jugendforschung. Ein Aufbruch. Wiesbaden: Springer VS.

Heinzel, Friederike (2000): Kinder in Gruppendiskussionen und Kreisgesprächen. In: Heinzel, Friederike (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim, München: Juventa, S. 117–130.

Hendrick, Harry (2011): The Evolution of Childhood in Western Europe c.1400–c.1750. In: Qvortrup, Jens/Corsaro, William, A./Honig, Michael-Sebastian (Hrsg.): The Palgrave Handbook of Childhood Studies. London: Palgrave Macmillan, S. 99–113.

Kelle, Helga (Hrsg.) (2010): Kinder unter Beobachtung. Kulturanalytische Studien zur pädiatrischen Entwicklungsdiagnostik. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.

King, Vera/Koller, Hans-Christoph (2015): Jugend im Kontext von Migration. Adoleszente Entwicklungs- und Bildungsverläufe zwischen elterlichen Aufstiegserwartungen und sozialen Ausgrenzungserfahrungen. In: Sandring, Sabine/Helsper, Werner/Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): Jugend. Theoriediskurse und Forschungsfelder. Wiesbaden: Springer VS, S. 105–127.

Krüger, Heinz-Hermann (2006): Forschungsmethoden in der Kindheitsforschung. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 1, 1, S. 91–115.

Krüger, Heinz-Hermann (2016): Die erziehungswissenschaftliche Perspektive: Peers, Lernen und Bildung. In: Köhler, Sina-Mareen/Krüger, Heinz-Hermann/Pfaff, Nicolle (Hrsg.): Handbuch Peerforschung. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 37–53.

Loos, Peter/Schäffer, Burkhard (2001): Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung, Qualitative Sozialforschung, Band 5. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Michalek, Ruth/Fuhr, Thomas (2008): Hegemonialität und Akzeptanz von Abweichung in Jungengruppen. Empirische Studien zum Umgang mit Opposition. In: Rendtorff, Barbara/Prengel, Annedore (Hrsg.): Kinder und ihr Geschlecht. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 121–133.

Nentwig-Gesemann, Iris (2002): Gruppendiskussionen mit Kindern. Die dokumentarische Interpretation von Spielpraxis und Diskursorganisation. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung 3, 1, S. 41–63.

Neumann-Braun, Klaus/Deppermann, Arnulf (1998): Ethnographie der Kommunikationskulturen Jugendlicher. Zur Gegenstandskonzeption und Methodik der Untersuchung von Peer-Groups. In: Zeitschrift für Soziologie 27, 4, S. 239–255.

Pfaff, Nicolle (2010): Schulstrukturen aus Kindersicht. Eine kultur- und milieuvergleichende Analyse. In: Krüger, Heinz-Hermann/Köhler, Sina-Mareen/Zschach, Maren (Hrsg.): Teenies und ihre Peers: Freundschaftsgruppen, Bildungsverläufe und soziale Ungleichheit. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 221–244.

Pfaff, Nicolle/Tervooren, Anja (2021, im Ersch.): Differenztheoretische Ansätze. In: Krüger, Heinz-Hermann/Grunert, Cathleen/Ludwig, Katja (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. 3., überarb. u. erw. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Projektgruppe Jugendbüro und Hauptschülerarbeit (1975): Die Lebenswelt von Hauptschülern. Ergebnisse einer Untersuchung. München: Juventa.

Projektgruppe Jugendbüro (1977): Subkultur und Familie als Orientierungsmuster. Zur Lebenswelt von Hauptschülern. München: Juventa.

Reh, Sabine/Fritzsche, Bettina/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.) (2015): Lernkulturen. Rekonstruktionen pädagogischer Praktiken an Ganztagsschulen. Wiesbaden: Springer VS.

Schinkel, Sebastian (2020): Der Fidget Spinner: Das Ding. Exploration eines Trendphänomens. In: Bollig, Sabine/Alberth, Lars/Schindler, Larissa (Hrsg.): Materialitäten der Kindheit. Körper, Dinge, Räume. Wiesbaden: Springer VS, S. 189–209.

Tervooren, Anja (2001): Pausenspiele als performative Kinderkultur. In: Wulf, Christoph/Althans, Birgit/Audehm, Kathrin/Bausch, Constanze/Göhlich, Michael/Sting, Stephan/Tervooren, Anja/Wagner-Willi, Monika/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften. Opladen: Leske + Budrich, S. 205–248.

Tervooren, Anja (2006): Im Spielraum von Geschlecht und Begehren. Ethnographie der ausgehenden Kindheit. Weinheim/Müchen: Juventa.

Tervooren, Anja (2012): Bildung und Lebensalter. Bildungsforschung und Bildungstheorie zwischen Prozess und Ereignis. In: Miethe, Ingrid/Müller, Hans-Rüdiger (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 93–109.

Thrasher, Frederic M.: (1927): The Gang: A Study of 1,313 Gangs in Chicago. New Chicago: School Press.

Wagner-Willi, Monika (2005): Kinder-Rituale zwischen Vorder- und Hinterbühne. Der Übergang von der Pause zum Unterricht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Whyte, F. William (1943): The Street Corner Society. The Social Structure of an Italian Slum. Chicago: University of Chicago Press.

Willis, Paul (1977): Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs. New York: Columbia University Press.

Wulf, Christoph/Althans, Birgit/Audehm, Kathrin/Bausch, Constanze/Göhlich, Michael/Sting, Stephan/Tervooren, Anja/Wagner-Willi, Monika/Zirfas, Jörg (2001): Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften. Opladen: Leske + Budrich.

Wulf, Christoph/Althans, Birgit/Audehm, Kathrin/Bausch, Constanze/Jörissen, Benjamin/Göhlich, Michael/Mattig, Ruprecht/Tervooren, Anja/Wagner-Willi, Monika/Zirfas, Jörg (2004): Bildung im Ritual. Schule, Familie, Jugend, Medien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Wulf, Christoph/Althans, Birgit/Blaschke, Gerald/Ferrin, Nino/Göhlich, Michael/Jörissen, Benjamin/Mattig, Ruprecht/Nentwig-Gesemann, Iris/Schinkel, Sebastian/Tervooren, Anja/Wagner-Willi, Monika/Zirfas, Jörg (2007): Lernkulturen im Umbruch. Rituelle Praktiken in Schule, Medien, Familie und Jugend. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Zinnecker, Jürgen (2000): Pädagogische Ethnographie. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 3, 3, S. 381–400.

„Wir haben nur unsere Geschichte und sie gehört uns nicht einmal.“[1] Artikulationen des Biographischen – medialitätstheoretische Grundlegung ästhetischer Praktiken der Subjektivierung

Juliane Engel

1 Einführung: Biographische Artikulationen

Bei der Untersuchung ästhetischer Praktiken und biographischen Wissens von Jugendlichen stellte sich eine Frage immer wieder: Wie artikuliert sich das Nicht-Sagbare? Wie vermittelt sich biographisches Wissen, für das den Jugendlichen die Worte fehlen? Oder methodologisch gesprochen: Wie lässt sich biographisches Wissen auch jenseits verbaler Narrationen empirisch untersuchen?[2]

Nicht nur der Beginn der qualitativen Biographieforschung, sondern auch ihre Entwicklungen bis heute stützen sich bei der Untersuchung von Biographien vor allem auf sprachbasierte Narrationen und somit primär auf verbale Zugänge zu Mustern oder Orientierungen des individuellen Erlebens von (Zeit-)Geschichte.[3] Der vorliegende Beitrag möchte diese Forschungstradition am Beispiel ästhetischer Praktiken um materialitätstheoretische Perspektiven auf relationale Artikula-

---

1 José Ortega y Gasset, zitiert nach Annie Ernaux (2008/2017: 7), lässt sich in diesem Zitat so lesen, dass für zwei Perspektiven im Kontext der Biographieforschung sensibilisiert wird. Zum einen für das Zusammenspiel zwischen individueller Lebensgeschichte und gesellschaftlichen Entwicklungen und zum anderen für die Artikulationsmöglichkeiten und ihre medialen Strukturbedingungen, die zur Verfügung stehen, um die ‚eigene' Geschichte zu erzählen. Welche Begriffe stehen zur Verfügung, um Erfahrungen zu beschreiben, oder weniger verbal gedacht, welche Dinge erzählen aus meiner Kindheit und Jugend?

2 Diese Fragen und die mit ihnen verbundenen Überlegungen durfte ich kontinuierlich mit Benjamin Jörissen und immer wieder mit Viktoria Flasche und Tanja Klepacki diskutieren und weiterentwickeln.

3 Der Fokus auf sogenanntes individuelles Erleben sensibilisiert – im Anschluss an Erkenntnisse zum Zusammenspiel von Diskursen und Biographien (Spies/Tuider 2017) – stets für subjektivationstheoretische Analysen, die diskursive Verstrickungen des biographischen Wissens mit gesellschaftlichen Normen fokussieren.

tionen des Biographischen erweitern. So kann präziser gezeigt werden, wie sich biographisches Wissen auch jenseits der Akteur*innen in Räumen und Dingen artikuliert und Modi der Relationierung *zwischen* Mensch und Ding Spuren biographischen Wissens speichern.

In der sich daraus ergebenden Analyseeinstellung auf *material culture* erhält „die ebenso vertraute wie befremdliche Ineinandergeschobenheit von Ich und Ding" (Böhme 2006: 98) eine zentrale Bedeutung. Und so wird bereits ihr bildungstheoretisches Potenzial erkennbar, wenn die Verschränkung von Mensch und Ding über vertraute Erfahrungen hinaus zu Befremden und Irritation führt.

Wie sich diese Erfahrungszusammenhänge als Verkettung „assoziierter Entitäten" (Latour 1998: 38; Latour 2006: 490) im Rahmen der qualitativen Bildungs- und Sozialforschung verstehen lassen, zeigen u.a. die Beiträge aus dem Band über „Dinge und Raum" von Tervooren und Kreitz (2018). Und auch die aktuellen bildungsphilosophischen Diskussionen suchen nach begrifflich-analytischen Zugängen, die die soziomateriellen Verbindungen aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektivierung bearbeitbar machen (etwa Thompson/Casale/Ricken 2019). Um jedoch die „Verwicklung" (Rieger-Ladich 2017), die „Verschmelzung" (Stieve 2013), die „Konnektivität" (Barad 2012) oder die „Berührung" (Waldenfels 2002) von Mensch und Ding biographietheoretisch noch genauer ausarbeiten zu können, gilt es – was zunächst vielleicht geradezu paradox erscheint –, die „Hypostasierung von Menschen als alleine wirkende Akteure" (Nohl 2018: 39) zu erweitern. Diese Hypostasierung wird gerade in dem klassischen Erhebungsinstrument der bildungsorientierten Biographieforschung, dem biographischen Interview (vgl. Schütze 1983; Marotzki 1999; Nohl/Rosenberg/Thomsen 2015), zu einer operationalen Grundlage, die aus soziomaterieller Perspektive bereits auf der Ebene der Erhebung und dann auch auf der der Auswertung systematisch zu überwinden wäre. Sie liegt zwar zunächst nicht nur aus der Beobachter*innenperspektive, sondern auch aus der subjektiven Perspektive der Beforschten nahe: Individuen stellen sich ins Zentrum ihres biographischen Handelns, wenn man sie performativ in der Interviewsituation als Subjekte ihrer Biographie anspricht und somit ein spezifisches Sprachspiel als situative Rahmung erzeugt (vgl. Rose 2012; Spies/Tuider 2017).[4] Die Adressie-

4 Der Sammelband trägt die Erkenntnisse zum Zusammenspiel von Biographien und Diskursen zusammen und stellt verschiedene methodologische Überlegungen vor, die das Zusammendenken, Verbinden und Weiterführen von Biographie- und Diskursforschung nicht nur möglich, sondern auch notwendig erscheinen lassen. Im

rung/Erzählung in ihrem Zusammenspiel mit den sie auch hervorbringenden Dingen und gesellschaftlichen Rahmungen zu untersuchen, ermöglicht es jedoch stattdessen, einen Fokus auf biographisierende Praktiken zu richten.[5]

Ästhetische Praktiken werden hier als biographisch subjektivierende Hybridisierungsmomente leiblicher, körperlicher und dinglicher Akteur*innen bestimmt (vgl. Göbel 2017). Körper subjektivieren sich innerhalb dieser praktischen Gefüge, genauso wie die Artefakte, Objekte und Dinge in diesen Zusammenschlüssen das soziale Agieren lernen und dadurch materiell geformt werden (vgl. ebd.: 29ff.). Sie in ihrer biographischen Relevanz bildungstheoretisch zu untersuchen, steht bisher jedoch noch aus und könnte vielleicht einen Aufbruch der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung markieren, dessen Möglichkeiten und Grenzen daher im Folgenden genauer diskutiert werden sollen. Hierzu wird zunächst die ästhetische Dimension von biographischen Artikulationen in den Blick genommen (s. Abschnitt 1), um darauf aufbauend einen erweiterten Begriff von biographischen Artikulationen entwerfen zu können (s. Abschnitt 2). Diese gegenstandstheoretischen Vorüberlegungen münden sodann in die Diskussion von empirischen Studien (s. Abschnitt 3) sowie in ein methodologisches Fazit (s. Abschnitt 4) und in einen bildungstheoretischen Ausblick (s. Abschnitt 5).

2 Ästhetische Artikulationen des Biographischen

Die empirische Erforschung des Wechselverhältnisses von Biographie und ästhetischen Praktiken wurde im Rahmen der im Folgenden präsentierten Studie[6] im Jugendalter (16–24 J.) angesetzt. Untersucht wur-

Kern beschäftigen sich die unterschiedlichen Vorschläge im ersten Teil des Bandes mit der Konzipierung des Subjekts, mit einem (theoretischen) Verständnis von Agency und mit der Frage nach Macht(-verhältnissen). Die empirischen Beispiele im zweiten Teil des Bandes zeigen sodann, dass und wie narrative Erzählungen und Diskursformationen miteinander verwoben sind. Dabei wird an konkreten Beispielen dargestellt, wie eine methodische Verbindung von Biographie- und Diskursanalyse möglich und umsetzbar ist.

5 Siehe hierzu auch Bettina Dausiens Beitrag in diesem Band und ihre dort formulierte Kritik an dem starken Subjektbegriff sowie ihren Vorschlag, biographische Prozesse als biographisierende Praktiken zu fassen.

6 Sie konnte im Kontext einer Forschungsförderung der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (FAU) am Lehrstuhl für Kultur und ästhetische Bildung (Benjamin Jörissen) realisiert werden.

den sieben Fälle, in denen sich unterschiedliche ästhetische Praktiken in ihrem biographisierenden Potenzial kontrastreich zeigen lassen (s. Tabelle 1).[7] Das Jugendalter verspricht als liminale Lebensphase, als Zeit potenzieller Überschreitungen und/oder Verschiebungen von gesellschaftlichen Ordnungen – so etwa Böder/Pfaff (2018) – Zugang zu ästhetischen Praktiken der Subjektivierung von Jugendlichen, die bisher weder systematisch noch empirisch eingehend untersucht worden sind. Anders als in bisherigen Forschungsvorhaben der bildungsorientierten Biographieforschung bzw. der kulturellen Bildung, die vornehmlich auf dem Begriff und den theoretischen Konzepten der ästhetischen Erfahrung aufbauen (vgl. hierzu bspw. Dietrich/Schubert 2002; Geimer 2010; Alheit 2013), bearbeitet die hier realisierte Untersuchung das bestehende Desiderat insbesondere unter Rückgriff auf den Artikulationsbegriff (vgl. Jörissen/Marotzki 2009; Jörissen 2015a). Dieser hat sowohl im ästhetiktheoretischen als auch im kulturphilosophischen sowie im bildungstheoretischen Diskurs der jüngeren Zeit erhöhte Aufmerksamkeit erfahren (vgl. Schwemmer 2005; Meuter 2006; Jung 2009; Niklas/Roussel 2013). Geht man vor dem Hintergrund der Einsichten des *performative turn* und des *practice turn* im Rahmen einer kulturwissenschaftlichen Perspektivierung von Erziehungswissenschaft davon aus, dass symbolische Aufführungen ein maßgeblich strukturierendes Element sozialer Praxis sind, die nicht nur als wesentlich für Lernen und Gemeinschaftsbildung (vgl. Wulf et al. 2007), sondern auch für Prozesse der Bildung und Subjektivation (vgl. Butler 2001; Jörissen/Zirfas 2007; Alkemeyer/Buschmann 2016) gelten, rückt unweigerlich die Frage nach dem Ausdrucksmoment von Bildungsprozessen in den Blick. Mit Taylor (1992: 272) kann diese „expressive Dimension" von Artikulationsprozessen – entgegen einer subjektivistischen Lesart – als ein primär *relationales* Geschehen im Raum gelten (vgl. Engel 2014, 2015, 2020). Das hiermit bestimmte, relationale Moment von Artikulationspraktiken liegt nicht nur im ‚Zwischen' des Ausdrucksgeschehens, sondern jeder Ausdruck ist umgekehrt immer schon ein *medial* basierter Formbildungsprozess (vgl. Schwemmer 2005: 49ff.), der nur vor dem Hintergrund kulturgeschichtlich tradierter Wahrnehmungsweisen als solcher – im ‚Zwischen' von transsubjektiver Kultur und körpergebundenem Bewusstsein – hervorgebracht und gedeutet werden kann (vgl. ebd.: 65). Artikulation soll daher im Folgenden, wie Jung (2009) aufzeigt, als ein prinzipiell körpergebun-

7 Die empirische Studie wurde gemeinsam mit Viktoria Flasche durchgeführt.

denes Ausdrucksgeschehen verstanden werden, das sich im ‚Zwischen‘ von Körper und Symbol ereignet. Die Artikulation ist ein Prozess des Explizitmachens von Erfahrung, durch den diese überhaupt erst konkret und gegenständlich werden kann. Unter Artikulationsprozessen wird daher immer auch ein subjektivierendes, machtdurchzogenes Geschehen verstanden: Jede artikulative Positionierung findet nicht nur innerhalb kultureller, sozialer und körperlich-materieller Räume statt, sondern gestaltet diese mit bzw. um, indem sie sich (implizit) zu ihren normativen Vorgaben verhält (vgl. Schwemmer 2005; Rose 2010). Entsprechend unserem Erkenntnisinteresse leiten wir daraus ein bildungstheoretisches Potenzial *ästhetischer* Artikulationspraktiken ab (vgl. Jörissen 2015a): In kritischer Ergänzung zu bildungstheoretischen Ansätzen, die immer schon ein explizit (sprachlich, bewusst) reflektierendes Sprecher*innensubjekt, und somit ein bereits normatives Subjektmodell voraussetzen, verfolgen wir die Idee, affirmative und/oder nicht-affirmative Subjektivationsprozesse auf der Ebene ästhetischer Artikulationspraktiken empirisch-rekonstruktiv zugänglich zu machen (vgl. Engel 2015; Engel et al. 2019). Wir beziehen uns somit auf eine Ebene von Biographisierungsprozessen, die ‚unterhalb‘ narrativer oder überhaupt sprachlich situierter Biographisierungsweisen wirksam wird.

So lässt sich erstens systematisierend festhalten, dass der *ästhetische Weltzugang* (dazu Welsch 2016) – neben dem theoretischen sowie dem praktischen Modus – als derjenige definiert wird, der auf die sinnliche Weltzuwendung und ihre biographische Relevanz gerichtet ist.[8]

Ein zweites wichtiges definitorisches Merkmal ästhetischer Erfahrungen ist ihre Konzeption als *Gegensatz zu begrifflich explizierbaren Erkenntnissen* (vgl. Adorno 1970: 449; Brandstätter 2008) und deren biographischer Bedeutung.

Die dritte, für unsere Studie maßgebliche Eigenschaft ästhetischer Erfahrung liegt – im Gegensatz zur bloßen Aisthesis – in ihrer *sinnlichen Reflexivität* (vgl. Mersch 2015). Das diskontinuierende, reflexive Moment ästhetischer Erfahrung bezieht sich somit nicht nur auf die Wahrnehmung von Welt, sondern auch auf die Wahrnehmung von Wahrnehmung, also auf die kulturhistorisch bedingte und geformte Welt- und Selbstwahrnehmung (vgl. Schwemmer 2005). So kann an-

---

8 Diese Argumentationsfigur findet sich nach wie vor in zahlreichen Studien zu ästhetischen Erfahrungen; die hier vorgezeichnete Figur des Ästhetischen als Erfahrung eines „interesselosen Wohlgefallens“ (Kant 1790/1983: 201f.) findet sich insbesondere auch in modernen Sozialtheorien etwa bei Mead (1982: 347).

genommen werden, dass diese sich in ästhetischen Artikulationen des Biographischen nicht nur generiert, sondern auch transformiert.

Vor dem Hintergrund dieser Annahmen lässt sich die Dominanz implizit ontologisierender Argumentationsfiguren irritieren und vornehmlich normativ getroffene Aussagen von der biographischen Relevanz ästhetischer Erfahrungsmerkmale differenzieren. So weisen etwa Dietrich und Schubert (2002) auf die spezifische Beschaffenheit des Ästhetischen hin, die offenbar aufgrund ihrer Flüchtigkeit, ihrer körperlichen Gebundenheit und der Schwierigkeit ihrer Versprachlichung im biographie- wie im bildungstheoretischen Denken bisher weitestgehend marginalisiert wird (vgl. ebd.: 329). Sie fokussieren demgegenüber im Rahmen ihrer empirischen Studie durchaus die Bedeutung ästhetischer Erfahrungen für Biographisierungen. Ihr Forschungsdesign zielt jedoch auf diejenigen ästhetischen Erfahrungen, die sich entlang bestimmter Popmusik-Genres entfalten, welche wiederum als Impuls für schriftlich-biographische Erzählungen dienen. Wie auch an Alexander Geimers Arbeit zur produktiven Aneignung am Film als „Sinnprovinz der ästhetischen Erfahrung" (2009: 218) erkennbar wird, stellen solche Studien durch ihre *gegenständlich* konstruierten Feldzugänge, d.h. spezielle Filme (Geimer 2010) oder (Rock-/Pop-)Musik (Dietrich/ Schubert 2002; Mattig 2007; Zill 2015) keine bildungstheoretisch orientierten Biographiestudien dar. Vielmehr dient umgekehrt die empirische Erfassung biographisierender Momente der Erläuterung ästhetischer Bildungs- bzw. Aneignungsprozesse. Ästhetik und Biographie in ihrer wechselseitigen Genese zu untersuchen, ist wiederum Ziel der empirischen Studie zum biographisierenden Potenzial ästhetischer Praktiken. Hierzu ist jedoch noch eine diskursive Verschiebung von ästhetischen Erfahrungstheorien zur Praktikenforschung notwendig, die es erlaubt, weder zu produktorientiert noch zu subjektzentriert zu forschen, sondern das Zusammenspiel von Mensch und Ding als ästhetisch subjektivierende Praktik zu untersuchen, wie im Folgenden gezeigt werden kann.

3 Empirische Studien – zur Ästhetik biographischen Wissens

In Anlehnung an Karl Mannheim, also in Erweiterung der Forschungsperspektive um eine wissenssoziologische Dimensionierung, weist Nohl auf den Erkenntnisakt als „existentielle Beziehung zwischen Subjekt und Objekt" (Mannheim 1980: 206, zitiert nach Nohl 2014: 32; auch

Asbrand/Nohl 2013), die sogenannte „Kontagion" (ebd.) hin. „Der Begriff der Kontagion erinnert uns insofern an eine Berührung mit den Dingen, die im Alltagsleben meist durch habituelles Handeln und symbolische Propositionen überdeckt wird" (Nohl 2014: 33). Dort, wo sich Menschen und Dinge miteinander verbinden, entsteht „Präsenz" (Gumbrecht 2012), „Stimmung" (Heidegger 1977), „Atmosphäre" (Böhme 1995): „kollektiv strukturierte Transaktionen zwischen Menschen und Dingen" (Nohl 2014: 32). Sie prägen konjunktive Transaktionsräume als „soziodingliche Kollektive, in denen Menschen und Dinge aufeinander (ab)gestimmt werden" (ebd.: 34). Bildungstheoretisch anschlussfähig lässt sich dieses Moment als ein Ereignis bestimmen, in dem das Sich des Sichberührens etwas bildet, das „innerhalb der Bewegung des Berührens einen Wirbel, der den allgemeinen Wirkungsfluß, auch den Rede- und Handlungsfluß unterbricht" (Waldenfels 2002: 89), erzeugt. Dieses Moment erlaubt uns, das subjektivierende Potenzial in seiner wechselseitigen Konstitution zu untersuchen: „[E]s wird zu einem Selbst, indem es sich angerührt und getroffen fühlt" (ebd.).[9] Ähnliche Argumentationsfiguren finden sich in bildungsphilosophischer Perspektivierung bei Rieger-Ladich (2017) als „Verwicklung" von Mensch und Ding, bei Stieve (2013) als „Verschmelzung" und bei Rombach (1994) als „Konkreativität" sowie „Verwandlung".

Wie Mensch und Ding einander aber konkret wechselseitig materialisieren, lässt sich erst auf der Basis von Arnd-Michael Nohls Theorie zu transaktionalen Erfahrungsräumen empirisch operationalisieren. Auf dieser Grundlage kann der Modus der Relationierung als Bildungsprozess genauer in den Blick genommen werden. In einer die weit verbreitete anthropozentrische Auswertungslogik überwindenden Forschungsstrategie gilt es, „die Dichotomisierung von Mensch und Welt, von Zeichen und Materialität" (Nohl 2014: 30) zu umgehen. In Anlehnung an Dewey und Bentley (1989) erarbeitet Nohl so eine Forschungsmethodologie, die Erkenntnislogiken von self- und inter-action zugunsten einer Theorieentwicklung der trans-action überwindet. Transaktionale Analyseeinstellungen beobachten, „wie sich Menschen mit ihren (Lebens-)Orientierungen und Dinge mit ihren Funktionalitäten erst aus den Handlungen und Operationen heraus

9 Momente der Berührung wurden und werden auch in wissenschaftstheoretischen Studien in ihrer epistemologischen Relevanz beispielsweise als Konnektivität (dazu Barad 2012) oder als Verbindung bzw. Netzwerk (siehe Latour 1998) untersucht.

konstituieren" (Nohl 2014: 31) und dabei wechselseitig ästhetisch bedeutsam materialisieren.

Unterscheidet man diese relationalen Gefüge in ihrer ästhetisch-materiellen Qualität, werden sowohl die Rolle des Körpers (vgl. Alkemeyer 2017; Klein/Göbel 2017) als auch die Funktion der Dinge als wechselseitige und einander bedingende Träger biographischen Wissens deutlich. Vor diesem Hintergrund erlangt die Differenz von *typischen Konstellationen menschlicher, dinglicher, medialer und räumlicher Akteur*innen* in spezifischen ästhetischen Praktiken eine empirisch leitende Bedeutung. Sie vermag eine Samplekonstruktion zu begründen, die auf die Unterscheidung dieser *Konstellationen* als transaktional biographisierende Prozesse (im Interesse der Gewinnung komparativer Analysehorizonte) abhebt. Wesentlich sind dabei im Sinne medialer Strukturbedingungen von Kontagion und Transaktion die materiellen *Differenzen zwischen primären und sekundären Medialitäten*, die jeder ästhetischen Artikulationsform zugrunde liegen (vgl. Jung 2009; Jörissen 2015a). Primär sind Modalisierungen auf der Ebene der körperlich-transaktionalen, *poietischen* Artikulation selbst. Sie fokussieren auf das Moment der zeit-räumlich gegenwärtigen Hervorbringung, also die ästhetische Praktik in actio. Sekundär dazu verhalten sich die medialen Materialitäten, in die die Spuren dieser Vollzüge eingelassen sind. Dabei handelt es sich um Modalisierungen, die auf der Ebene *kommunikativer* Relationierungen Spuren des biographischen Wissens in (materielle) Raum- und Trägermedien fokussieren, so etwa Bühne und Körper beim Schauspielern, Klanginstrument und Körper beim Musizieren sowie Papier oder Tablet beim Manga zeichnen. Wir ziehen daher drei typische Kopplungen von primärer und sekundärer Medialität zur Samplekonstruktion heran, wobei die ersten beiden Kopplungen eher minimal, beide zum dritten eher maximal kontrastieren.

Der erste analytische Zugriff auf die ästhetisch-materielle Qualität von Mensch-Ding-Relationierungen und ihre medialitätstheoretische Grundlegung lässt sich als Ausgangspunkt der Studie durchaus mit Feldern der klassischen Künste in Verbindung bringen. Die im Sampling angelegten subkulturellen Ausprägungen dieser Felder sowie die hybriden Erscheinungsqualitäten ästhetischer Praktiken liegen jedoch quer zu diesem eher klassisch und formal-institutionalisierten Kanon und erlauben daher die Identifikation neuer Formen und Kontexte ästhetischer Praktiken.

Konkret wurden soziokulturelle Stadtteilzentren als Einstieg in verschiedene Szenen genutzt, um ein möglichst heterogenes Samp-

ling – jenseits stark formal institutionalisierter[10] bzw. distinktiv hochkultureller Felder – zu erzeugen.[11] Die Jugendlichen stellten dann beispielsweise Kontakte zu ihren Freunden her, und wir haben uns zu sogenannten transaktionalen Interviews mit ihnen getroffen. Auf diese Weise wurde ein Sampling umgesetzt, das jenseits formal institutionalisierter Felder jugendkulturelle ästhetische Praktiken (als soziomaterielle Relationierungen) fokussierte. Die Jugendlichen wurden dann gebeten, zu den Interviews Dinge mitzubringen, die ihnen wichtig sind. Die Interviews haben wir videographiert, um alle drei Ebenen des biographischen Wissens (Mensch, Ding und Raum) in fallspezifischen Modi der Relationierung analysieren zu können. Unser Fokus des Theoretical Samplings lag somit auf Mensch-Ding-Relationierungen, die wir als ästhetische Praktiken der Subjektivierung in ihrer biographischen Relevanz untersuchten. So interessierte uns, wie die ästhetischen Praktiken zeitliche Orientierungen prägen und wie sie die Erfahrung von Lebenszeit bedingen – wie sie also fallspezifische Temporalitäten, als raum-zeitliche Positionierungen von Subjekten, erzeugen. Auf diese Weise konnten Biographisierungen in einen Zusammenhang von Mensch- und Ding-Relationierungen gesetzt und gezeigt werden, wie das Erleben der eigenen Geschichte mit der Erfahrung von Mensch-Ding-Verbindungen zusammenhängt (dazu genauer das folgende empirische Beispiel). Die Analysen dieser Dimension legen die in Tabelle 1 ersichtliche Fallsystematisierung nahe. Die Dimensionierungen von ästhetischen Praktiken lassen sich entlang von drei Feldern ordnen: performative, klanglich-musikalische und/oder visuell gestaltende Artikulationsformen (s. Tabelle 2).

10 Die empirischen Studien wurden von Viktoria Flasche und mir geleitet. Erhebungen und Auswertungen sind mit wertvoller Unterstützung von Cristina Diz erarbeitet worden. Der gesamte Forschungsprozess ist von Benjamin Jörissen begleitet und durch wertvolle Hinweise bzw. Beratungen präzisiert worden.

11 Dabei haben wir uns zunächst auf kulturelle Praktiken im Bereich auditiver, visueller und performativer Alltagskunst beschränkt. Als Kontrasthorizonte sind auch noch Bereiche des Sports wie bspw. das Rudern geplant. Für diesen wichtigen Impuls und die Beratung der Studie möchte ich Burkhard Schäffer herzlich danken.

Tabelle 1: Fallübersicht mit Transkriptausschnitten zu ästhetischen Praktiken und ihrer biographischen Relevanz (Ausschnitt)

	Helena	Timo	Emma	Erin	Luisa
Videostill					
Transkript-auschnitt: *Ästhetische Praktiken*	es war sehr nass es war ein sehr kleiner Raum und die Leute ham geschwitzt wie blöd und ich war dann es- es hat von den Decken getropft die der Boden war komplett nass ich weiß noch das ähm (.) ähm die Leute (.) teilweise äh ihr T-Shirt danach ausgewrungen haben weils weils einfach alles komplett nass war (.) weil dieser Raum so klein war (.) es war auf jeden Fall sehr (.) komisch @(.)@ so im ersten Moment (.) […] ich weiß auf jeden Fall dass ich danach nur noch so bruchstückhafte Erinnerungen hab weil ich irgendwie so drin war das ich alles komplett vergessen hab (.) und es war irgendwie sehr eindrucksvoll und bewegend auch irgendwie (.)	(.) ja und das war irgendwie n n richtig cooles Erlebnis da diese Gruppe zu erfahren (mmh) super offen aufgenommen werden und ja und dann einfach auch diesen festen Bestandteil zu haben hier jede Woche freitags mit dabei zu sein (.) zusammen dabei zu sein, wir essen dann Spezialitäten aus verschiedne Ländern und machen Musik von unterschiedlichen Völkern, trommeln (.)	äh (.) ja und ich glaube das is das erste Mal das ich was gespürt habe (.) wo ich wo mein Körper komplett ohnmächtig geworden is also wo ich mich nich mehr spürn konnte und ich glaube das is so des schlimmste was auch fürn Tänzer so eintreffen kann is das sie sich (.) das er des nich mehr kontrolliern kann oder das es Sachen gibt die immer wieder kommen (.) also den Körper zu kontrolliern (.) ich hab gedacht ich kann alles kontrolliern oder ich glaub des is auch son (.) ähm (.) krig des irgendwie alles hin (.) was natürlich auch irgendwie glaub ich n Stück weit irgendwien Narzissmus is das man denkt man kann alles schaffen und mach und so (.)	(.) und dadurch kriegt man find ich n ganz anderes Gefühl für des Akkordeon (.) und ähm (.) und was richtig witzig is des geht aber fast jedem aus unserm Orchester so dass es (.) wenn des Akkordeon irgendwo steht und fremde Menschen an das Akkordeon ran gehn is man immer sehr so äh des is mein Baby fass des bitte nicht an oder frag mich vorher (.) grade bei Menschen die halt noch nie n Akkordeon in der Hand hatten da denkt man sich dann immer so (.) weil das halt son großer Teil vom Leben geworden is es is wie son zweiter Arm eigentlich äh dritter Arm für ein (.)	(.) dann (2) hab ich halt als Schlüsselqualifikation Informat belegt und dann hab ich festgestellt o:h das ist genau d was ich machen möchte und (: das hat mich dann geprägt un dahin gebracht dass ich ähm beruflich definitiv was mit Informatik machen möchte Die Logik also wie das aufgebaut i das ist ja eigentlich ähm (.) ne Sprache aber ne sehr klar formulierte Sprache (.) […] hingegen bei der Informatik macht man sich über die ähm Syntax des Wortes blau die Gedanken also B L A U kann n so schreiben man ähm könnte aber auch binär schreiben ma könnte es nen Hexalcode schreiben und das einfachste ne Zahl ausdrücken und ähm da ich ich fand so diese Eindeutigkeit das ähm find ich schön an Informatik dass es n diese eine Möglichkeit gibt es nur DAS und entweder es ist richtig oder es ist falsch es (ss sind nicht diese tausend Möglichkeiten
	Wie ich dann also was mich glaub ich zu dem (.) zu meiner heutigen Persönlichkeit auch son bisschen verholfen hat war dass ich ähm dann so langsam in der 8. Klasse des kam dann auch	Abe:r (2) also die Leute die irgendwie (.) tief da verwurzelt sind die kommn in dem Sinne nich raus dass sie das auch garnich loslassen möchten und da: ähm (.) auch immer wiede:r	äh (.) des erste mal äh öh (.) ohnmächtig zu sein oder zu erfahrn das es was gibt was ich (.) was ich mir wünsche und was vielleicht nie erfüllt werden kann (.) ich würde mal sagen dass is son erster großer Schmerz mit	@(.)@ obwohl ich momentan auch gerne Akk- ähm Gitarre spiele aber des Akkordeon (.) des werd ich auch mein Lebtag behalten auch wenn ich nicht mehr im Orchester bin (.) ich werds ewig aufheben (.) ewig (.)	(.) ähm (.) mir kl- al- ich hab (.) ich hab das und ich bin mal schwimmen gegangen undso aber ich (.)ähm (.) weiß nicht d (.) des war halt irgendwie dan nicht so (.) etwas was man da halt regelmäßig macht und äh

Tabelle 2: Relevante Dimensionen relationaler Bildungsprozesse – Fallübersicht (Ausschnitt)

	Helena	Timo	Emma	Erin	Luisa	Florine
Dimensionierung der ästhetischen Praktiken	klanglich- musikalisch/ performativ	klanglich- musikalisch/ performativ	performativ	klanglich-musikalisch	visuell-gestaltend	performativ
Räume, Kontexte und Szenen ästhetischer Praktiken	Hardcore-Punk Szene	Pfadfinder	Tanztheater	Orchester	Unterricht	Tanztheater
Materialitäten/ Dinge	Platten & Konzerte	Gruppen & Gesang	Körper	Akkordeon	Farben & Ballett	Tanz & Bewegung
Temporalität der ästhetischen Praktik	ästhetische Praktik als transzendentaler Moment („weil ich irgendwie so drin war dass ich komplett alles vergessen hab.“)	ästhetische Praktik als im Kollektiv aufgehendes Ereignis („ich werde zum festen Bestandteil“)	ästhetische Praktik als Kampf um die eigene Führung (Katharsis) („Wo mein Körper komplett ohnmächtig geworden ist.“)	ästhetische Praktik als prothesenhafte Erweiterung des eigenen Körpers, Koexistenz, Ko-Abhängigkeit („äh des is mein Baby fass des bitte nicht an“; „so n großer Teil vom Leben geworden is es is wie son zweiter Arm eigentlich dritter Arm für einen“)	ästhetische Praktik Sprache, als Farben, die schon lange und unabhängig von mir existieren und die ich nun nutzen kann („Die Logik also wie des aufgebaut ist das ist ja eigentlich ne Sprache aber ne sehr klare Sprache“)	ästhetische Praktik als heterotope/ -chrone Kontemplation jenseits des leistungsorientierte (Schul-) Alltags („du konzentrierst dich richtig aufs Tanzen und du vergisst also die Probleme, die du hast oder auch die Gedanken, die du dir über dich machst“)
Temporalität der Biografischen Orientierungsrelevanz	Vom Moment leiten lassen („dadurch bin ich dann in so ne andere Richtung abgedriftet“)	Magische Momente leiten die biografischen Erfahrungen an („auch immer wieder wie so n Magnet zurückgezogen“)	Biografie als Kontrollverlust („des erste mal ohnmächtig zu sein oder zu erfahren das es was gibt es ich was ich mir wünsche und was vielleicht nie erfüllt werden kann.“)	Mit dem Instrument geteilte Biografie, sie wird auch vom Akkordeon aus erzählt („Ich hab meine Mama jahrelang damit genervt also wir hatten vorher n Leihakkordeon […] Geschenk Gottes niemals verkaufen.“	Ästhetische Praktik als ordnendes Prinzip/ordnende Disziplin („regelmäßig“ „man hat ne feste Zeit und (.) dann muss man hingehen“)	Bringt eine andere Bewegung in die eigene Lebenszeit („was ich nie aufhörn will und so einfach wichtig von der Bewegung her und so“)

Räume, Kontexte und Szenen ästhetischer Praktiken haben sich im Verlauf der Untersuchung als relevant erwiesen und wurden daher zur Differenzierung herangezogen. Darüber hinaus wurden die Materialitäten und Dinge, wobei auch der Körper zur dinglichen Materie werden kann, in den Fokus der Studie als relevante Dimensionen für relationale Bildungsprozesse aufgenommen.

Am Beispiel des Falls Erin, lässt sich nun im Folgenden das Zusammenspiel von Temporalitäten in der ästhetischen Praktik selbst und der biographischen Orientierungsrelevanz und unser triangulierendes Vorgehen genauer nachvollziehen. Im Interview erzählt sie:

Erin: Transkriptausschnitt (00:25:41-00:28:36):

„und dadurch kriegt man find ich n ganz anderes Gefühl für des Akkordeon (.) [...] wenn des Akkordeon irgendwo steht und fremde Menschen an das Akkordeon ran gehn is man immer sehr so äh des is mein Baby fass des bitte nicht an oder frag mich vorher (.) grade bei Menschen die halt noch nie n Akkordeon in der Hand hatten da denkt man sich dann immer so (.) weil das halt son großer Teil vom Leben geworden is es is wie son zweiter Arm eigentlich äh dritter Arm für ein (.) und äh (.) des hab ich auch relativ spät erst bekomm ich hab meine Mama jahrelang damit genervt dass ich jetz also wir hatten vorher n Leihakkordeon was man halt bezahlt hat von der Musikschule (.) und ich glaub mit 14 hab ich dann mein eigenes Akkordeon bekomm und (.) für meine Mama war das halt nicht einfach weil wir halt auch nich äh mh grade die reichste Familie sind und für mich dann son teures Akkordeon zu holn des war (.) n Geschenk Gottes und äh (.) […] es is auf jeden Fall mein Baby @(.)@ obwohl ich […] (.) des werd ich auch mein Lebtag behalten au“

In dem Transkriptausschnitt wird deutlich, wie existenziell sich die Beziehung zwischen Erin und dem Akkordeon gestaltet. Es wird ihr zum Körperteil (zweiten, dritten Arm), zum zu beschützenden Baby, aber auch zum Begleiter seit der eigenen Kindheit. Es hinterlässt nicht nur seine Spur in Erins Leben, sondern Erins Leben wird als Geschichte des Akkordeons erzählt; sie beschreibt z.B. detailliert Reisen aus der Perspektive des Akkordeons. Erin und das Akkordeon sind also nicht mehr voneinander zu trennen und als Entitäten narratologisch zu bestimmen, sondern als prothesenhafte (siehe Metapher des Arms), erweiternde und fortdauernde (siehe Metapher des Babys) Verbindung in ihrer biographischen Relevanz zu erkennen. Die unterschiedlichen Qualitäten einer prothesenhaften, erweiternden und fortdauernden Verbindung von Akkordeon und Erin lassen sich als rote Fäden ihrer Biographie analysieren. Dieser Modus der Relationierung prägt ihre proaktiv-handfeste Leistungsorientierung, die als biographisches Muster in enger Abhängigkeit zur Präsenz des Akkordeons entsteht. Eine

ähnliche Hybridisierungsfigur zeigt sich in den videobasierten Analysen der transaktionalen Interviewsituation:

Erin bringt ihr Akkordeon mit zum Interview. Es verbleibt jedoch im Instrumentenkoffer zu ihren Füßen. Somit ist seine Präsenz zugleich Absenz. Überraschenderweise kommt es zu einer imaginären Verdopplung: Während der Erzählung nimmt das imaginäre Akkordeon zwischen ihren Armen Gestalt an.



TC:	26:41	26:42	26:43	26:44	26:45
	(.)	weil das halt	son großer	Teil vom Leben	geworden is

TC:	26:46	26:47	26:48	26:49	26:50
	es is wie son	zweiter Arm eigentlich	äh dritter	Arm	für ein

TC:	26:51				
	(…)				

Abbildung 1: Ausschnitt aus dem Videotranskript Erin und das Akkordeon

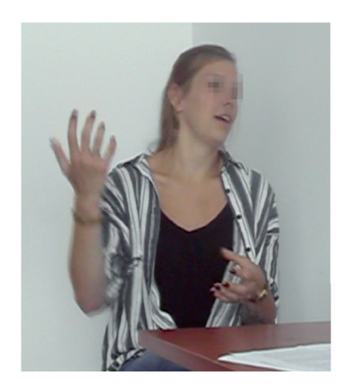




Abbildung 2: Stills aus der Videographie

Es kann bei Bedarf gestisch aus ihr herauswachsen; sie holt es gestisch aus sich heraus, um es kurz in seinen Abmessungen und den zugehörigen rhythmischen Bewegungen des Spielens zu präsentieren und es dann sogleich wieder in sich hineinzuholen; es sich zu eigen zu machen, es sich einzuverleiben. Im Prozess des Einverleibens kommt es zu einem Ballen der Fäuste; in dem Moment, in dem das imaginäre Akkordeon immer näher an den Körper gerät, bis es schließlich wieder in ihm aufgeht und verschwindet. Die Verbindung zwischen Mensch und Ding lässt sich somit als Metamorphose, Verschmelzung, Adaption analysieren.



Abbildung 3: Erins Akkordeon (Foto: Engel)

Neben der szenischen Analyse nahmen wir als nächste Analyseschritte im Anschluss an Nohl eine Artefaktanalyse vor sowie die Interpretation der Pragmatik, also des Gebrauchs des Dings. Artefaktanalytisch lässt sich festhalten, dass es beim Spiel des Akkordeons seine Atmung mit der Bewegung des Balges abzustimmen gilt, der je nach Rhythmus gleichmäßig bewegt werden muss. In diesem Bewegungsablauf wird das Akkordeon gleichsam zu einem selbst atmenden Organismus, dem sich der*die Spieler*in anzupassen hat, obwohl er*sie ihn gleichsam erst in seiner Bewegung hervorbringt. Bei der Rekonstruktion der Pragmatik, d.h. auf der Analyseebene der Dinge, der Materialitäten und des Raumes imaginiert Erin ihr Akkordeon gestisch: Sie hält es, indem sie sich aufrichtet und eine stabile, starre Haltung einnimmt. Zugleich deutet sie eine (be-)schützende Gestik an. Diese mündet jedoch

in einem Ballen der Fäuste, die sie zu sich heranzieht. Von dieser Geste geht auch ein Gewaltpotenzial aus, das die Einverleibung des Instruments nach sich zieht. Es ergibt sich eine Doppelfigur der Assoziation zwischen Erin und dem (imaginierten) Akkordeon: In der körperlichen Verbindung ergeben sich subjektseitig Momente des Beschützens, des gewaltvollen Abgrenzens und des versonnen, erschöpft-aufgebenden Einverleibens. Das Artefakt erzeugt in der Verbindung mit dem Körper eine den Oberkörper aufrichtende, aber zugleich fixierend-rhythmisierende Bewegung, die die mühevolle Anpassung des weichen, organischen Körpers an den eckigen und tendenziell harten technischen Gegenstand spiegelt. Es fordert zu wiederholenden Bewegungsabläufen auf. Spezifisch an diesem Fall des kontagionalen Gefüges ist die schlussendliche Einverleibung. So lässt sich auf der Grundlage von Kompositionsvariationen, als fiktive Vergleichshorizonte, auch eine Kontagion der erschöpften Ablage auf dem Akkordeon vorstellen.

4 Fazit

Ästhetische Praktiken jenseits hochkultureller Bildungswege (vgl. Keuchel 2014) fanden in ihrer biographischen Relevanz bisher kaum Beachtung, da sie quer zum Kanon der etablierten ‚Künste‘ liegen. Um sie dennoch in den Blick zu bekommen, hat die vorliegende Studie auf der Grundlage empirischer Analysen eine körper- und materialitätstheoretische Systematik erarbeitet und sie entlang von unterschiedlichen Qualitäten ästhetischer Praktiken performativ (1), klanglich-musikalisch (2) und visuell-gestaltend (3) differenziert:

(1) *Performative Praktiken* zeigen sich als Relation zwischen dem Körper als dinglicher Materie und dem Körper als Träger biographischen Wissens. So weisen zahlreiche *performance studies* darauf hin, dass Schauspieler*innen und Tänzer*innen ein instrumentelles Verhältnis zu ihrem Körper aufbauen (müssen). Dieses instrumentelle, d.h. auf den Gebrauch oder zweckgebundenen Einsatz ausgerichtete Verhältnis zum eigenen Körper wurde in der referierten Studie in seinem biographisierenden Potenzial als Flexibilisierung des Selbstbezugs rekonstruiert. Die doppelnde *Körper-Körper-Relationierung* konstituiert hier die ästhetische Qualität der instrumentalisierenden Subjektivierung des eigenen Körpers.

(2) *Klanglich-musikalische* Praktiken lassen sich in dieser Perspektivierung als hybridisierende, d.h. verschmelzende und vermischende Relationierungen zwischen Klanginstrument und Körper untersuchen,

bei denen die raumzeitliche Gegenwärtigkeit besonders relevant wird: Der Ton oder die Melodie, die *zwischen* der*dem Spieler*in und dem Klangkörper im Vollzug der Praktiken entsteht, ist räumlich und zeitlich – zumindest jenseits von aufzeichnenden Speichermedien – auf die Dauer der Berührung beschränkt. Sie interessierte in der Studie in ihrem biographisierenden Potenzial, den Musiker*innenkörper substituierend zu erweitern: Was, wie oder wer der*die Musiker*in ohne ihr*sein Instrument ist, gilt als zentrale Frage von Musiker*innenbiographien (vgl. Houben 2018; Rora 2013). Die *hybridisierende Körper-Ding-Relationierung* bildet hier die ästhetische Qualität der erweiternden Subjektivierung des eigenen Körpers.

(3) *Visuell-gestaltende* Praktiken können als veräußernde Relationierungen, die im Moment der Berührung beispielsweise von Stift oder Spraydose und Körper persistente Spuren hinterlassen, analysiert werden. Sie interessieren im Kontext der Studie in ihrem biographisierenden Potenzial, etwas außerhalb von sich (und der Biographie) zu (er)schaffen, das dem eigenen Zugriff nach seiner Entstehung verwehrt bleibt und unabhängig vom Körper existiert (vgl. Meyer 2016; Pazzini 2014, 2015). Die *Spuren hinterlassende Körper-Ding-Relationierung* ist das entscheidende Merkmal dieser ästhetischen Praktik der persistierenden Subjektivierung des eigenen Körpers.

5 Grenzen und Ausblick

Im vorliegenden Beitrag wurden die biographische Narration (als verbales Ereignis), die biographisch-transaktionale Inszenierung, d.h. die Inszenierung transaktional relevanter Dinge und Räume (wie verbindet sich Erin mit dem Akkordeon), sowie die strukturanalytischen Eigenschaften der involvierten dinglich-materiellen Akteur*innen (was zeichnet das Akkordeon als Artefakt aus) triangulierend aufeinander bezogen und auf diese Weise ästhetische Artikulationen des Biographischen auch jenseits verbaler Äußerungen zugänglich gemacht.

Die hierbei gewonnenen empirischen Ergebnisse erlauben die Formulierung von zwei Provokationen bzw. Kritiken: Zum einen gegenüber der derzeitigen Verengung der qualitativen Biographieforschung auf textuelle Dokumentationen biographischen Wissens, zum anderen in Bezug auf den nach wie vor vielerorts (auch damit verknüpften)

starken Subjektbegriff (in) der Biographieforschung. Dabei ist jedoch zu betonen, dass zwischen beidem kein notwendiger Zusammenhang besteht:[12] Auch in textuellen Dokumenten lassen sich relationale Subjektbegriffe finden, wie in den Interpretationen gezeigt wurde. Die Relationalität[13] biographischen Wissens in ihrer subjektivierenden Qualität zu untersuchen, legt jedoch eine Erweiterung bzw. einen Aufbruch der bildungstheoretischen Biographieforschung nahe, der sich auch durch das Einbeziehen neuer empirischer Datensorten, wie etwa Videographien von ästhetischen Praktiken, neben Interviews und primär textuellen Datensorten kennzeichnen lässt. Auf diese Weise lassen sich relationale Bildungstheorien entwickeln, die die „Transformation von Relationen“ (Jörissen 2015b: 219) als „hybride Bildungsakteure“ (ebd.) in den Blick nehmen und die Transformationen der menschlichen Orientierungen (neue Stimmungen) und/oder der dinglichen Strukturen und/oder Funktionen (neue Gestimmtheit) stets als Gefüge bestimmen und daher auch bei biographietheoretischen Diskussionen nicht mehr allein anthropozentrisch argumentieren können.

Literatur

Adorno, Theodor W. (1970): Ästhetische Theorie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Alheit, Peter (2013): Subjektfigurationen in der Moderne: Zum Wandel autobiografischer Formate. In: Heinze, Carsten/Hornung, Alfred (Hrsg.): Medialisierungsformen des (Auto-)Biografischen. Konstanz: UVK, S. 33–54.

Alkemeyer, Thomas (2017): Praktiken und Praxis. Zur Relationalität von Ordnungs- und Selbst-Bildung in Vollzügen. In: Klein, Gabriele/Göbel, Hanna K. (Hrsg.): Performance und Praxis. Praxeologische Erkundungen in Tanz, Theater, Sport und Alltag. Bielefeld: transcript, S. 141–166.

12 Ich möchte mich herzlich bei Hans-Christoph Koller für die produktive Diskussion zu diesem Ansatz sowie für diesen wichtigen Hinweis bedanken.

13 Dabei ist es entscheidend, dass sich die Relationalität von Subjektivationsprozessen nicht entlang der Frage von sprachlichen oder nicht-sprachlichen Äußerungen entscheidet, sondern vielmehr daran festgemacht werden kann, ob die Artikulationen im Diskurs Gehör finden (können). „Bezogen auf das Konzept des Widerstreits impliziert das Neuerfinden von Diskursen dabei gleichzeitig eine ethische Position, insofern es darum gehen soll, den Widerstreit durch eine Offenhaltung anzuerkennen. Um dem Anspruch der Pluralität gerecht zu werden, sollen widerstreitende Positionen nicht durch ein Herrschaftsverhältnis gewaltsam ineinander überführt werden, sondern es soll möglichst darum gehen, ‚das bisher Nicht-Sagbare zum Ausdruck‘ (Koller 1999: 150) zu bringen“ (von Rosenberg 2011: 36).

Alkemeyer, Thomas/Buschmann, Nikolaus (2016): Praktiken der Subjektivierung – Subjektivierung als Praxis. In: Schäfer, Hilmar (Hrsg.): Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm. Bielefeld: transcript, S. 115–136.

Asbrand, Barbara/Nohl, Arnd-Michael (2013): Lernen in der Kontagion: Interpretieren, konjunktives und aktionistisches Verstehen im Aufbau gegenstandsbezogener Erfahrungsräume. In: Loos, Peter/Nohl, Arnd-Michael/ Przyborski, Aglaja/Schäffer, Burkhard (Hrsg.): Dokumentarische Methode. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 155–169.

Barad, Karen (2012): Agentieller Realismus: Über die Bedeutung materiell-diskursiver Praktiken. Berlin: Suhrkamp.

Böder, Tim/Pfaff, Nicolle (2018): Zines als mediales Gedächtnis für politische Projekte in Szenen? Verhältnisbestimmungen zwischen Sozialstruktur und ästhetischer Praxis in jugendkulturellen Stilen. In: JuBri – Forschungsverbund Techniken jugendlicher Bricolage (Hrsg.): Szenen, Artefakte und Inszenierungen. Interdisziplinäre Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 101–132

Böhme, Gernot (1995): Atmosphäre. Essays zur neuen Ästhetik. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Böhme, Hartmut (2006): Fetischismus und Kultur. Eine andere Theorie der Moderne. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Brandstätter, Ursula (2008): Grundfragen der Ästhetik. Bild, Musik, Sprache, Körper. Köln: Böhlau.

Butler, Judith (2001): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Dewey, John/Bentley, Aarthur F. (1989): Knowing and the Known. In: Boydston, Jo A. (Hrsg.): John Dewey – The Later Works. Vol. XVI. Carbondale. S. 2–294.

Dietrich, Cornelie/Schubert, Volker (2002): Bildung und Popmusik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 5, 2, S. 325–344.

Engel, Juliane (2014): ErzieherInnen und LehrerInnen im Austausch. In: Bohnsack, Ralf/Baltruschat, Astrid/Fritzsche, Bettina/Wagner-Willi, Monika (Hrsg.): Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 97–111.

Engel, Juliane (2015): Image Language and the Language of Images: A Closer Examination of Videography in Cross-cultural School Studies. In: Research in Comparative and International Education 10, 3, S. 383–393.

Engel, Juliane (2020): Zum sichtbar Unsichtbaren. Relationale Praktiken der Subjektivation in der Videographieforschung. In: Kreitz, Robert/Demmer, Christine/Fuchs, Thorsten//Wiezorek, Christine (Hrsg.): Das Erziehungswissenschaftliche qualitativer Forschung. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 61–85.

Engel, Juliane/Göhlich, Michael/Möller, Elke (2019): Interaction, Subalternity, and Marginalization. An Empirical Study on Glocalised Realities in the Classroom. In: Cultural Identity in Multilocal Spaces, Journal Diaspora, Indigenous, and Minority Education (DIME), 13, 1, S. 40–53. https://doi.org/10.1080/15595692.2018.1490717

Ernaux, Annie (2017): Die Jahre. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Geimer, Alexander (2009): Filmrezeption und Filmaneignung. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie über Praktiken der Rezeption bei Jugendlichen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Geimer, Alexander (2010): Praktiken der produktiven Aneignung von Medien als Ressource spontaner Bildung. Eine qualitativ-rekonstruktive Analyse im Kontext von Habitustheorie und praxeologischer Wissenssoziologie. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 13, 1, S. 149–166.
Göbel, Hanna K. (2017): Artefakte. In: Gugutzer, Robert/Klein, Gabriele/Meuser, Michael (Hrsg.): Handbuch Körpersoziologie. Bd. 2: Forschungsfelder und Methodische Zugänge. Wiesbaden: Springer VS, S. 29–42.
Gumbrecht, Hans U. (2012): Präsenz. Berlin: Suhrkamp.
Heidegger, Martin (1977): Holzwege. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Houben, Eva-Maria (2018): Musikalische Praxis als Lebensform. Sinnfindung und Wirklichkeitserfahrung beim Musizieren. Bielefeld: transcript.
Jörissen, Benjamin (2015a): Transgressive Artikulation: Ästhetik und Medialität aus Perspektive der strukturalen Medienbildung. In: Hagener, Malte/Hediger, Vinzenz (Hrsg.): Medienkultur und Bildung: Ästhetische Erziehung im Zeitalter digitaler Netzwerke. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 49–64.
Jörissen, Benjamin (2015b): Bildung der Dinge: Design und Subjektivation. In: Jörissen, Benjamin/Meyer, Torsten (Hrsg.): Subjekt Medium Bildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 215–233.
Jörissen, Benjamin/Marotzki, Winfried (2009): Medienbildung – Eine Einführung: Theorie – Methoden – Analysen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Jörissen, Benjamin/Zirfas, Jörg (2007): Phänomenologien der Identität. Human-, sozial- und kulturwissenschaftliche Analysen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Jung, Matthias (2009): Der bewusste Ausdruck. Anthropologie der Artikulation. Berlin: De Gruyter.
Kant, Immanuel (1790/1983): Kritik der Urteilskraft. Analytik der ästhetischen Urteilskraft. In: Weischedel, Wilhelm (Hrsg.): Werke in sechs Bänden, Bd. V. Darmstadt: WBG.
Keuchel, Susanne (2014): Kulturelle Interessen der 14- bis 24-Jährigen. https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-interessen-14-bis-24-jaehrigen-quo-vadis-nachhaltige-kulturvermittlung-aktuelle [Zugriff: 14.2.2018].
Klein, Gabriele/Göbel, Hanna K. (Hrsg.) (2017): Performance und Praxis. Praxeologische Erkundungen in Tanz, Theater, Sport und Alltag. Bielefeld: trancript.
Latour, Bruno (1998): Wir sind nie modern gewesen. Versuch einer symmetrischen Anthropologie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Latour, Bruno (2006): Über technische Vermittlung. Philosophie, Soziologie und Genealogie. In: Belliger, Andréa/Krieger, David J. (Hrsg.): ANThology. Ein einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk-Theorie. Bielefeld: transcript, S. 482–528.

Marotzki, Winfried (1999): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Methodologie – Tradition – Programmatik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2, 3, S. 325–341.
Mattig, Ruprecht (2007): Rock Rituals. The Significance of Ritual-Acts for the Creation of Fan-Biographies. In: Wulf, Christoph/Suzuki, Shoko (Hrsg.): Mimesis, Poiseis and Performativity in Education. Münster, New York: Waxmann, S. 111–121.
Mead, George H. (1982): Ästhetische Erfahrung. In: Henrich, Dieter/Iser, Wolfgang (Hrsg.): Theorien der Kunst. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 343–355.
Meuter, Norbert (2006): Anthropologie des Ausdrucks. Die Expressivität des Menschen zwischen Natur und Kultur. München: Fink.
Mersch, Dieter (2015): Epistemologien des Ästhetischen. Zürich: Diaphanes.
Meyer, Torsten (2016): What's Next, Arts Education? Fünf Thesen zur nächsten Ästhetischen Bildung. In: Meyer, Torsten/Dick, Julia/Moormann, Peter/Ziegenbein, Julia (Hrsg.): Where the Magic Happens. Bildung nach der Entgrenzung der Künste. München: kopaed, S. 235–246.
Niklas, Stefan/Roussel, Martin (2013): Formen der Artikulation. Philosophische Beiträge zu einem kulturwissenschaftlichen Grundbegriff. Paderborn: Schöningh.
Nohl, Arnd-Michael/Rosenberg, Florian von/Thomsen, Sarah (2015): Bildung und Lernen im biographischen Kontext. Empirische Typisierungen und praxeologische Reflexionen. Wiesbaden: Springer VS.
Nohl, Arnd-Michael (2014): Bildung und konjunktive Transaktionsräume. In: Rosenberg, Florian von/Geimer, Alexander (Hrsg.): Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität. Wiesbaden: Springer VS, S. 27–40.
Nohl, Arnd-Michael (2018): Die empirische Rekonstruktion materieller Artefakte mit der Dokumentarischen Methode. In: Tervooren, Anja/Kreitz, Robert (Hrsg.): Dinge und Raum in der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 37–53.
Pazzini, Karl-Josef (2014): Visuelle Bildung. Kontur eines Forschungsfeldes. Hamburg: Universitätsdruckerei.
Pazzini, Karl-Josef (2015): Bildung vor Bildern: Kunst – Pädagogik – Psychoanalyse. Bielefeld: transcript.
Rieger-Ladich, Markus (2017): Postschalter und Dreiräder. Zur materiellen Dimension von Subjektivierungspraktiken. In: Thompson, Christiane/Casale, Rita/Ricken, Norbert (Hrsg.): Die Sache(n) der Bildung. Paderborn: Schöningh, S. 191–212.
Rombach, Heinrich (1994): Der Ursprung: Philosophie der Konkreativität von Mensch und Natur. Philosophie der Konkreativität von Mensch und Natur. Freiburg: Rombach.
Rose, Nadine (2010): Differenz-Bildung. Zur Inszenierung von Migrationsanderen im schulischen Kontext. In: Broden, Anne/Mecheril, Paul (Hrsg.): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zur Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript, S. 209–234.

Rose, Nadine (2012): Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien. Bielefeld: transcript.

Rora, Constanze (2013): Ästhetik des Unscheinbaren: Annäherungen aus Perspektiven der Künste, der Philosophie und der Ästhetischen Bildung. Oberhausen: ATHENA.

Rosenberg, Florian von (2011): Bildung und Habitustransformationen. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen. Bielefeld: transcript.

Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis 13, 3, S. 283–293.

Schwemmer, Oswald (2005): Kulturphilosophie. Eine medientheoretische Grundlegung. München: kopaed.

Spies, Tina/Tuider, Elisabeth (Hrsg.) (2017): Biographie und Diskurs. Methodisches Vorgehen und Methodologische Verbindungen. Berlin: Suhrkamp.

Stieve, Claus (2013): Differenzen früher Bildung in der Begegnung mit den Dingen. Am Beispiel des Wohnens und seiner Repräsentation im Kindergarten. In: Nohl, Arnd-Michael/Wulf, Christoph (Hrsg.): Mensch und Ding. Die Materialität pädagogischer Prozesse. Wiesbaden: Springer VS, S. 91–106 (= Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 25. Sonderheft).

Taylor, Charles (1992): Theories of Meaning. In: Tayor, Charles: Philosophical Papers I. Cambridge: Cambridge University Press, S. 249–292.

Tervooren, Anja/Kreitz, Robert (Hrsg.) (2018): Dinge und Raum in der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.

Thompson, Christiane/Casale, Rita/Ricken, Norbert (Hrsg.) (2019): Die Sache(n) der Bildung. Paderborn: Schöningh.

Waldenfels, Bernhard (2002): Bruchlinien der Erfahrung. Phänomenologie. Psychoanalyse. Phänomenotechnik. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Welsch, Wolfgang (2016): Ästhetische Welterfahrung. Zeitgenössische Kunst zwischen Kultur und Natur. Paderborn: Fink.

Wulf, Christoph/Althans, Birgit/Blaschke, Gerald/Ferrin, Nino/Göhlich, Michael/Jörissen, Benjamin/Mattig, Ruprecht/Nentwig-Gesemann, Ingrid/Schinkel, Sebastian/Tervooren, Anja/Wagner-Willi, Monika/Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2007): Lernkulturen im Umbruch. Rituelle Praktiken in Schule, Medien, Familie, Jugend. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Zill, Elias (2015): Zu einer qualitativen Empirie ästhetischer Erfahrungen. Grundlagentheoretische Überlegungen und forschungsmethodische Perspektiven am Beispiel kultureller Bildungsforschung. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research 3, 16. http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewFile/2392/3881 [Zugriff: 14.2.2018].

Kritisches –
Transformationen und Überquerungen

Kritik als Selbstanspruch qualitativer Bildungs- und Biographieforschung?

Anke Wischmann

Im Gegensatz zum englischsprachigen Diskurs um qualitative Bildungsforschung wird im deutschsprachigen wesentlich seltener explizit auf einen kritischen Selbstanspruch verwiesen. Gemeint ist hiermit der programmatische Anspruch der Forschung, auf in der Regel sozial induzierte Missstände hinzuweisen, insbesondere im Hinblick auf die Bedeutung struktureller Ungerechtigkeiten im Kontext von Bildung und Erziehung. Nicht zuletzt geht es auch darum, vor dem Hintergrund sozialer Ungleichheitsverhältnisse die Rolle der Forschenden zu reflektieren (vgl. z.B. Wischmann 2017). In englischsprachigen Zusammenhängen wird explizit formuliert, dass sich qualitative Forschung in der Erziehungswissenschaft Themen sozialer Ungerechtigkeit annehmen und sich nicht auf einen rein deskriptiven Standpunkt zurückziehen soll. So heißt es etwa in den Aims and Scope des International Journal of Qualitative Studies in Education, einer der wichtigsten Zeitschriften im Feld:

> „The journal publishes peer-reviewed empirical research focused on critical issues of racism (including whiteness, white racism, and white supremacy), capitalism and its class structure (including critiques of neoliberalism), gender and gender identity, heterosexism and homophobia, LGBTQI/queer issues, home culture and language biases, immigration xenophobia, domination, and other issues of oppression and exclusion."[1]

Schaut man sich die inzwischen überaus vielfältige und vielseitige qualitative Bildungs- und Biographieforschung im deutschsprachigen Raum an, zeigt sich, dass insbesondere aktuellere Studien ihren Fokus oft nicht nur auf die Erforschung der Perspektiven benachteiligter Personen und/oder prekärer Gruppen richtet, sondern diese mit einer Kritik bestehender Verhältnisse und Diskurse verknüpft (bspw. Wischmann 2010; Rose 2014; vgl. auch die nicht nur erziehungswissenschaftlichen Beiträge in Völter et al. 2009; Lutz/Schiebel/Tuider 2018).

---

1 http://www.tandfonline.com/action/journalInformation?show=aimsScope&journalCode=tqse20 [Zugriff: 21.09.2021].

Vor diesem Hintergrund wird im vorliegenden Beitrag der Frage nachgegangen, ob es sich hierbei um eine neuere Entwicklung handelt oder ob es auch im deutschsprachigen Raum eine entsprechende Tradition gibt. Weiterhin wird gefragt, ob und inwiefern neuere Studien an entsprechende kritische Traditionen anknüpfen. Im Zentrum des Beitrags steht die Rekonstruktion der formulierten – möglichweise kritischen – Selbstansprüche qualitativer Bildungs- und Biographieforschung seit den 1960er Jahren bis heute. Um bestimmen zu können, was als kritische qualitative Forschung gilt, wird zunächst das angelegte Kritikverständnis umrissen.

1 Was ist Kritik?[2]

Kritik ist Foucault zufolge eine Haltung (vgl. Foucault 1992), die eingenommen wird, wobei sich diese Haltung in einer entsprechenden Praxis vollzieht und so erst zugänglich wird. Es geht um eine Praxis des Fragens, die zu ergründen sucht, warum und in welcher Weise man durch wen regiert wird (vgl. ebd.: 11f.). In dieser Art des Fragens sieht Foucault „die Kunst, nicht dermaßen regiert zu werden" (ebd.: 12). Das Verhältnis zwischen Macht, Wissen, Wahrheit und Subjekt, das in seiner Verwobenheit unhintergehbar ist, wird auf Funktionsweisen und Strategien hin befragt, die es aus der zunächst bestehenden Selbstverständlichkeit und Alltäglichkeit herauszulösen gilt. Foucault entwickelt seinen Kritikbegriff – ebenso wie vor ihm Adorno – in Auseinandersetzung mit und im Anschluss an Immanuel Kants Philosophie (vgl. Thompson 2004a). Im Vortrag „Was ist Kritik?" (Foucault 1992) führt er auch aus, in welcher Weise sich Kritik so praktizieren lässt, dass sie gleichzeitig wirksam und zugänglich wird (vgl. Lüders 2004: 58). Mit Foucault kann Kritik nicht von einem ‚Außen' her gedacht werden, das sich auf einen Diskurs oder Gegenstand bezieht, sondern muss vielmehr als selbst in die Verhältnisse von Wissen und Macht verwobene Praxis verstanden werden. Damit ist es ihr nicht möglich, eine urteilende Position einzunehmen, die sich zuschreibt zu wissen, was wahr oder falsch, gut oder schlecht ist. Foucault grenzt sich auf diese Weise auch von Kant ab, indem er auf die Grenzen (und auch auf die Gefahren, vgl. Horkheimer/Adorno 1979) der Rationalität verweist. Kant, so Foucault, bürde dem „kritischen Unternehmen der Entunterwerfung gegenüber dem Spiel der Macht und der Wahrheit als vorgängige Auf-

2 Vgl. hierzu ausführlicher in Wischmann 2017: 19ff.

gabe – als Prolegomenon zu jeder gegenwärtigen und künftigen Aufklärung – die Erkenntnis der Erkenntnis“ (Foucault 1992: 18, Herv. i.O.) auf. Kritik fungiere so als Bedingung der Aufklärung, um sich seiner Vernunft im Sinne Kants bedienen und die Grenzen der Möglichkeiten der Erkenntnis (an-)erkennen zu können. Es könne demnach mit Kant ein Ziel der Kritik formuliert werden, nämlich ein Austreten aus dem Zustand der Unmündigkeit. Eben diese eindeutige Verortung der Kritik zeigt sich heute (nach Auschwitz, vgl. Adorno 1966[3]) als nicht mehr haltbar, denn es wurde deutlich, in welcher Weise die Vernunft selbst verantwortlich wird für „Machtexzesse“ (Foucault 1992: 20), gar zur „Raserei der Macht“ (ebd.: 24) mit katastrophalen Folgen führen kann. Kritik darf also nicht ‚fest-gestellt‘ werden, sondern kann sich allein in ihrem Vollzug in Bezug auf einen bestimmten Kontext (einen Diskurs, Gegenstand oder etwa eine Institution) beziehen. Und sie kann es nicht darauf anlegen, bereits zu wissen, worauf sie hinauswill. Vielmehr kann Kritik als ein „experimentelles Anders-Denken“ (Lüders 2004: 67) verstanden werden, dem es darum geht „herauszufinden, ob es möglich ist, eine neue Politik der Wahrheit zu konstituieren“ (Foucault 1978: 54). Judith Butler hat im Anschluss an Kant und Foucault den Kritikbegriff weitergehend diskutiert:

> „Nun mag man vernünftigerweise fragen: Wofür soll ein anderes Denken gut sein, wenn wir nicht im Voraus wissen, dass dieses andere Denken eine bessere Welt hervorbringt, wenn wir keinen moralischen Rahmen haben, in welchem mit Gewissheit zu entscheiden ist, ob bestimmte neue Möglichkeiten oder Weisen anderen Denkens jene Welt hervorbringen, deren Verbesserung wir mit sicheren und schon etablierten Standards beurteilen können?“ (Butler 2016: 225)

Hier zeigt sich die paradoxe Struktur der Kritik, die immer selbst in die machtvollen Diskurse und Wahrheitsregime verstrickt ist: Sie verweist fragend auf bestehende Konstellationen der (Selbst-)Herrschaft, ohne davon frei zu sein. Kritik kann in diesem Sinne nur unbegründet sein (vgl. Butler 2011: 36). Indem sie die Systeme (bzw. Regime) der Bewertung und der Ordnung herausarbeitet, werden sie sichtbar, und in dem Moment wird es möglich Alternativen zu denken, d.h. anders zu denken. Kritik kann also keine ‚beruhigenden‘ Antworten geben oder gar a priori parat haben, aber sie kann neue Perspektiven eröffnen. Damit gerät der Diskurs, aus dem heraus Kritik formuliert wird, stets in

3 Siehe dazu auch: https://www.zeit.de/1993/01/erziehung-nach-auschwitz [Zugriff: 21.09.2021]

die Kritik und kann immer nur als sich verändernde Praxis verstanden werden, die das Selbstverständliche hinterfragt, aber nicht selbst reglementiert.

In ihrem Aufsatz zu „Kritik, Dissens, Disziplinarität" zeigt Butler (2011), wie Kritik im Kontext eines aktuellen Zusammenhangs geübt werden kann. In diesem Fall geht es um die Frage nach dem, was unter akademischer Freiheit zu verstehen ist und wie sie sich gegen Ein- und Übergriffe, insbesondere der Politik und der Ökonomie, wehren kann.

Butler stellt hierbei die Frage, ob man nicht auch diese – nicht nur legitimierenden, sondern ebenso reglementierenden und restriktiven Normen – selbst in Frage stellen muss, wenn Wissenschaft tatsächlich kritisch agieren will. Kein Wissen ist frei von Macht, konstatiert Butler im Anschluss an Foucault, und deshalb kann es auch keinen ‚freien' Ort geben, von dem aus Kritik geübt werden kann. Das heißt aber auch, dass Kritik (hier: im akademischen Feld) riskant ist: Sie ist riskant für die Wissenschaft und riskant für das Subjekt, wenn die geäußerte Kritik als bedrohlich („schurkisch", ebd.: 14) wahrgenommen wird. Sie macht die Grenzen dessen, was sagbar ist, sichtbar. Dies ist Butler zufolge nur im Dissens möglich, in der Widersetzung gegen bestehende Machtverhältnisse, indem man „einer Herrschaft das Einverständnis […] entzieh[t]" (ebd.: 47). Ein Recht auf Dissens müsse also gewährleistet werden, auch auf die Gefahr hin, dass die gewährende Instanz (der Staat oder die Wissenschaft oder beide) selbst in die Kritik gerät. Nur so könne sich der (demokratische) Staat legitimieren (vgl. ebd.: 52). Wie heikel diese Forderung tatsächlich ist, zeigt Butler anhand der Problematik der Infragestellung einer Legitimation der Politik des Staates Israel. Eine kritische Frage gilt hier schnell als ‚schurkisch' bspw. in Bezug auf die israelische Siedlungspolitik im Westjordanland. Doch gerade versperrt sich Kritik gegenüber einer Verdammung bestimmter Fragen. Mit ihr ist davon auszugehen, dass es einen Raum geben muss, der es erlaubt, jedwede Frage stellen zu dürfen, ohne zum Schweigen gebracht zu werden – auch wenn es selbst schwerfällt, diese Fragen zu formulieren, denn im Zweifel steht auch die eigene Position in Frage.

Im Anschluss an die referierten Theoretiker*innen lässt sich zunächst festhalten, dass Kritik als notwendiges Moment von Wissenschaft und Demokratie gelten muss. Dabei geht es nicht darum, bestehende Wahrheits- und Wissensdiskurse als ‚falsch' und unzureichend zu entlarven und durch andere, die als ‚besser' anerkannt werden wollen, zu ersetzen. Vielmehr ist davon auszugehen, dass alle Diskurse und Praktiken machtvoll strukturiert sind und im Sinne partikularer

Interessen funktionieren, unabhängig davon, ob diese expliziert werden oder nicht. In jedem Fall gibt es Mechanismen des Ein- und Ausschlusses, der Privilegierung und Diskriminierung, des Sagbaren und Unsagbaren, des Denkbaren und Undenkbaren. Nicht jede*r kann alles sagen und dann auch noch Gehör finden (vgl. Spivak 2011; Butler 2010). Da jedoch Kritik keinen Ort außerhalb dieser Diskurse und Mechanismen haben kann, ist sie immer schon involviert und stellt sich somit auch immer selbst in Frage. Wenn dieser Punkt nicht reflektiert wird, erliegt man – mit Bourdieu gesprochen – einer Illusion von Chancengleichheit (vgl. Bourdieu/Passeron 1971).

Im Hinblick auf die folgenden Überlegungen bedeutet Kritik zu fragen, wie, mit welchem Recht und welchen Interessen folgend qualitative Bildungsforschung betrieben worden ist und gegenwärtig betrieben wird. Es geht darum – als Versuch gedacht (vgl. Adorno 2015) – die Grenzen und Ambiguitäten auszuloten, die diese Diskurse hervorbringen. Im Sinne Foucaults wird eine kritische Haltung eingenommen, die gleichzeitig eine wissenschaftliche Methode darstellt.

2 Kritik und Selbstanspruch in der Erziehungswissenschaft

Im Folgenden soll die kritische Perspektive der qualitativen Bildungsforschung im erziehungswissenschaftlichen Diskurs eingeordnet werden. In der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft vollzog sich wie in vielen anderen wissenschaftlichen Disziplinen ein mehr oder weniger kontinuierlicher Übergang von der Vor- zur Nachkriegszeit. Die Pädagogik berief sich auf ihre geisteswissenschaftlich-hermeneutische Tradition, die bis ins 17. Jahrhundert zurückreicht. Nicht nur in pädagogischen Institutionen – aber dort sehr deutlich – zeigt sich ein Widerspruch zwischen sozialer Realität und einer antizipierten Notwendigkeit der Reflexion deutscher Vergangenheit. Pädagogische Praxis und Wissenschaft erscheinen in einer Allianz der Harmonisierung des Pädagogischen als von anderen gesellschaftlichen Strukturen weitgehend unabhängigen und unpolitischen Erziehungszusammenhangs (vgl. Mollenhauer 1973). Dabei sei man – Mollenhauer zufolge – der Illusion erlegen, dass Erziehung und Bildung politisch und gesellschaftlich neutrale Prozesse seien, womit man den „affirmativen Charakter" (ebd.: 158) der bürgerlichen Kultur verkannt habe. Die Pädagogik entsagte in der Folge sogar ihrem eigenen, spätestens durch Rousseau und Kant etablierten Anspruch, bestehende Verhältnisse zu verbessern (vgl.

Thompson 2004b: 39). Hieran schließt die Frage an, ob und inwiefern sich dies seither verändert hat. Es ist nicht so, dass kritische Perspektiven gänzlich verloren gingen; vielmehr verschiebt sich die Verortung der Kritik ebenso wie sich ihre Bezugstheorien verändern. Neuere Arbeiten zum Kritikbegriff lassen sich als eine Antwort auf die Schwierigkeiten der Verortung und der Unbestimmbarkeit von Kritik verstehen, die sich unter aktuellen gesellschaftlichen Bedingungen zuspitzen. Im Gegensatz zu Mollenhauer, der sich darauf konzentrierte, die sich zeigenden Möglichkeiten und Grenzen von Bildung und Erziehung auszuloten, versuchen neuere Ansätze die grundlegende Bezogenheit des Menschen als sich bildendes und zu erziehendes Subjekt auf ein Anderes (oder Fremdes) (vgl. Meyer-Drawe 2003) bzw. den Anderen (vgl. Wimmer 1988) und eine strukturelle Pluralität zu beziehen. Diese Arbeiten bedienen sich zumeist phänomenologischer (z.B. Merleau-Ponty 1966), postmoderner (etwa Lyotard 1982) und dekonstruktivistischer (z.B. Derrida 2016) Theorien. In der Diskussion stehen meist grundlegende ethische Fragen im Mittelpunkt. Um die Jahrtausendwende ist eine zunehmende Anzahl an Veröffentlichungen in der Erziehungswissenschaft zu verzeichnen, in denen die Arbeiten Foucaults rezipiert werden (zusammenfassend Ricken/Rieger-Ladich 2004; Pongratz et al. 2004).

Nimmt man den Kritikbegriff Foucaults auf und ernst, dann ist das Anliegen nicht, Macht allein repressiv zu verstehen und das Subjekt als demgegenüber ohnmächtig zu entwerfen, sondern vielmehr das Denken in Oppositionen selbst in Frage zu stellen und dabei die Dynamik der Machtverhältnisse, in denen Subjekte nicht nur unterworfen, sondern auch ermächtigt werden, zu untersuchen. Eine Kritik im Anschluss an Foucault ermöglicht es der Erziehungswissenschaft im Allgemeinen sowie der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung im Besonderen, sich der traditionellen, aber an ihre Grenzen stoßenden Denkweisen anzunehmen und sodann Begriffe, Konzepte und Methoden anders zu denken. Dabei muss akzeptiert werden, dass es keine endgültigen, kanonischen Aussagen geben kann und dass auch die eigene Position immer mit in Frage steht.

Es kann festgehalten werden, dass Kritik bzw. die Befähigung zur Kritik ein durchaus wichtiger Topos der Erziehungswissenschaft ist. Es hat sich jedoch herausgestellt, dass Anliegen und Maßstäbe der Kritik selbst – wie sich anhand der Begriffe Mündigkeit, Emanzipation, Freiheit nachvollziehen lässt (vgl. hierzu Bünger 2013) – nicht unproblematisch sind, da sie in wirkmächtigen Machtverhältnissen bestehen

und darin hervortreten. Deshalb lassen sich heute unterschiedliche Suchbewegungen ausmachen, die es sich zur Aufgabe machen, Kritik gleichermaßen zu formulieren und zu praktizieren.

3 Selbstkritik als Anspruch der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung

Die empirisch-pädagogische Forschung startet im Kontext der sogenannten „realistischen Wendung" (Roth 1962/2007) tatsächlich mit einem expliziten kritischen Anspruch. Dieser findet sich m.E. bereits bei Roth selbst, wenn er betont, dass es eine methodische Vielfalt in der empirisch-pädagogischen Forschung geben müsse, um die Perspektive weder positivistisch noch pragmatisch zu verengen, und er betont mit Bezug auf Horkheimer, dass …

> „[d]ie Fortschritte der erfahrungswissenschaftlichen Methoden in allen Wissenschaften vom Menschen, die Variabilität der Methoden, der Verzicht auf einen falschen Exaktheitsfanatismus zugunsten einer den Gegenstand einkreisenden Methodenvielfalt und einer Strategie der Methoden, die laufende kritische Selbstkontrolle der Forschenden [es ermöglichen; A.W.] […], *Wirklichkeit auf Wahrheit zu befragen*." (Ebd.: 490; Herv. i.O.)

Hier zeigt sich der kritische Selbstanspruch also in der Anerkennung der Notwendigkeit einer Methodenvielfalt, welche sich nicht zuletzt aus einer permanenten Weiterentwicklung der verwendeten Methoden und damit einhergehender Ausdifferenzierungen (vgl. Knoblauch 2014) ergibt, sowie einer „laufenden methodischen Selbstkontrolle" (Roth 1962/2007: 106). Des Weiteren wird immer wieder auf die zentrale Relevanz des Interpretativen Paradigmas hingewiesen (hierzu Wilson 1980), welches qualitativer Sozialforschung – nicht nur in der Erziehungswissenschaft – zugrunde liegt. Wichtig ist dabei, dass es sich nicht nur um eine Abgrenzung zu quantitativen Zugängen handelt, sondern dass sich ein interpretativer Zugang grundlegend von einem als normativ etikettierten Zugang unterscheidet. Diese Differenz verläuft nicht entlang der Grenze qualitativ vs. quantitativ (vgl. Knoblauch 2014). Zentral ist, dass keine Norm (etwa im Sinne von Standards oder Hypothesen) angelegt wird, sondern ein offenes Forschungsdesign erfolgt, welches es ermöglicht, auch das Andere, das nicht Erwartbare, das Widersprüchliche sichtbar und nachvollziehbar werden zu lassen.

In diesem Sinne ist auch der theoriegenerierende Anspruch der Grounded Theory (vgl. Glaser/Strauss 2009) zu verstehen. Qualitative Forschung soll weder bestehende Theorien be- oder widerlegen, noch soll eine Norm für sie angelegt werden. Dabei geht es dezidiert nicht um eine naive Theorielosigkeit, sondern vielmehr um die Vermeidung einer impliziten oder expliziten Subsumtionslogik, welche dem Forschungsgegenstand nicht gerecht werden kann – vor allem dann nicht, wenn es um marginalisierte und unterdrückte Subjekte geht (vgl. Spivak 2011). Ein weiterer kritischer Anspruch findet sich im Aufklärungsbestreben qualitativer Bildungsforschung. So konstatiert Marotzki (1995: 116) für die bildungstheoretisch orientierte Biographieforschung, dass diese „empirisch aufklären [will], wie Menschen unter Bedingungen fortschreitender Sinnpluralisierung und zunehmender Kontingenz in der Moderne Selbst- und Weltreferenz aufbauen". Die Aufklärung richtet sich hier nicht an die Beforschten, sondern an diejenigen, welche die Forschung rezipieren. Somit ist der Aufklärungsanspruch darauf beschränkt, Wissen zu generieren und zur Verfügung zu stellen. Es geht nicht darum, dieses Wissen zum Anlass zu nehmen, die Bedingungen des Aufbaus von Welt-Selbst-Referenzen kritisch zu befragen oder gar zu verändern. Dieser Anspruch findet sich jedoch in Arbeiten, die sich mit Fragen der Bildungsbenachteiligung beschäftigen (vgl. bspw. Rose 2014; Schwendowius 2015). Der Aufklärungsanspruch lässt sich also durchaus in unterschiedlicher Weise fassen.

In qualitativen Erhebungssettings sind Forschende zumeist interaktiv beteiligt. Insbesondere psychoanalytisch ausgerichtete Forschung hat dies immer wieder betont (vgl. bspw. King 2004). Qualitative Forschung agiert immer perspektivisch bzw. subjektiv und ist niemals unabhängig von der Positionalität der Forschenden (vgl. Harding 1999; Haraway 2015). Dabei geht es um asymmetrische Machtverhältnisse, welche bspw. die Interviewsituation, aber auch die Analysen des Datenmaterials rahmen und beeinflussen. Die reflexive Anerkennung der Subjektivität, Perspektivität und Positionalität umfasst eine (Selbst-)Kritik der Forschungspraxis, der Heuristik und der Methodik.

4 Ein Blick zurück: Kritik in der deutschsprachigen qualitativen Bildungs- und Biographieforschung

Kritische Selbstansprüche in der Erziehungswissenschaft haben sich im Verlauf des 20. Jahrhunderts verändert. Dass es kritische Selbstansprüche gab und gibt, wurde bereits dargestellt. Nun gilt es die histo-

risch-diskursiven Entwicklungen nachzuzeichnen. Hierzu erfolgt eine Fokussierung auf Werke, die sich explizit mit qualitativen Methoden in der Erziehungswissenschaft befassen.

In den 1960er Jahren geht es zunächst um die Frage, welchen Anspruch die Erziehungswissenschaft als Wissenschaft hat und wie sie sich (auch) als empirische Wissenschaft verstehen kann. In vielen Texten, die zumeist zusammenfassend – etwa zur Einführung – auf diese Phase eingehen (vgl. bspw. Koller 2017), wird mit Referenz auf Heinrich Roth (1962/2007) und seiner „realistischen Wendung" von einer Oppositionsbildung zwischen der hermeneutisch grundgelegten geisteswissenschaftlichen Pädagogik und der positivistisch argumentierenden, empirisch-quantitativen Erziehungswissenschaft gesprochen. Zunächst wird somit diskutiert, ob es überhaupt einer empirischen Forschung bedarf und nicht über unterschiedliche Methoden und mit ihnen verbundene Methodologien. Tatsächlich, so lässt sich im Rückblick konstatieren, stellt sich ein, was Roth proklamiert hatte: In der Erziehungswissenschaft wird mit einer Vielzahl unterschiedlicher Methoden gearbeitet, wovon sich einige durchsetzen und ausdifferenzieren und andere eher randständig bleiben. Dies gilt allgemein, aber eben auch in speziell für die qualitative Forschung. Als eine Forschung mit dezidiert kritischem Anspruch formiert sich bereits in den 1960er Jahren im Anschluss an die sogenannte Frankfurter Schule eine Kritische Erziehungswissenschaft. Ihr expliziertes Anliegen war zunächst nicht die Entwicklung eines alternativen, qualitativen Methodenrepertoires, aber wohl die Ermöglichung neuer und anderer Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Forschung. Diese sollte vor allem die sozialen Bedingungen kritisch einbeziehen – und dies eben nicht zuletzt aus der Perspektive jener, die sozial und/oder im Bildungssystem benachteiligt werden, wobei es deren Lage durch sie selbst mit pädagogischer und erziehungswissenschaftlicher Unterstützung zu verbessern galt. Mollenhauer (1964: 10) sprach von „der Empirie als notwendigem Instrument der Emanzipation". Qualitativ-empirische Forschung sollte also nicht nur neue Erkenntnisse generieren, sondern immer auch die Erziehungswirklichkeit im Sinne einer gerechteren Gesellschaft verändern.

Die 1970er Jahre können als Hochphase der Kritischen Erziehungswissenschaft und Blütezeit qualitativer Forschungsmethoden bezeichnet werden: zunächst in der Soziologie. In der Erziehungswissenschaft wurde die Handlungsforschung v.a. als eine partizipative Unterrichtsforschung eingeführt (als prominenter Vertreter ist hier sicherlich

Wolfgang Klafki zu nennen, vgl. Klafki 1973). Handlungsforschung hatte und hat bis heute den Anspruch, nicht nur die subjektiven Sichten der Beforschten einzuholen, sondern diese in den Forschungsprozess selbst einzubeziehen, da das Ziel der Forschung sich nicht darin erschöpft, Beschreibungen der Erziehungswirklichkeit zu generien, sondern – gerade in jenen Arbeiten – der Absicht folgt, zu einer Verbesserung der Unterrichtspraxis und der Schulorganisation sowie der Lehrer*innenbildung beizutragen. Es ging also nicht nur um die Reflexion von Missständen, sondern um deren aktiven Abbau im Forschungsprozess selbst.

In der Soziologie etablierte sich in den 1970er Jahren vor allem im Anschluss an den Symbolischen Interaktionismus, aber auch an phänomenologische Ansätze eine dem „Interpretativen Paradigma" folgende Forschung, die später sehr großen Einfluss auf die erziehungswissenschaftliche Forschung haben sollte. Dies waren vor allem die Biographieforschung und die Interaktionsforschung. Fritz Schütze (1983) entwickelte das narrative Interview als Erhebungsmethode und zu dessen Auswertung die Narrationsanalyse. Das narrative Interview ermöglicht es Forschenden, möglichst wenig vorzustrukturieren und somit der Perspektive der Interviewten viel Raum zu geben. Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht bot und bietet sich die Methode an, um individuelle Bildungs- und Sozialisationsverläufe, aber auch Erziehungserfahrungen zu rekonstruieren (vgl. Krüger 2006). Neben der Biographieforschung gewann auch die Interaktionsforschung an Bedeutung. In Deutschland konnte sich neben Forschung, die an den Symbolischen Interaktionismus anschloss (bspw. Röhrs/Scheuerl 1989), vor allem die strukturalistisch und psychoanalytisch argumentierende Methode der Objektiven Hermeneutik etablieren (vgl. Oevermann et al. 1979). Gegenstand dieser Forschung waren zunächst vor allem Protokolle alltäglicher Interaktionen – etwa in Familien (vgl. Oevermann 1983).

Seit den 1980er Jahren ist eine stetige Etablierung unterschiedlicher qualitativer Methoden in der deutschen Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung zu verzeichnen. Diese Etablierung beginnt mit der Entwicklung und theoretisch-methodologischen Begründung von Schulen wie der Biographieforschung, der Objektiven Hermeneutik, dann auch der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 1999), um nur drei renommierte Verfahren zu nennen. Gleichzeitig verliert jedoch die Kritische Erziehungswissenschaft mit ihrem explizit kritischen Selbstanspruch an Bedeutung. Tenorth (2000) konstatiert bspw., dass es einer

Wissenschaft nicht zustehe, sich politisch zu positionieren, wohl aber der pädagogischen Praxis. Eine Vermengung beider Sphären – (entpolitisierter) Erziehungswissenschaft und (politischer) Pädagogik – sei problematisch, weil eine (solidarische) Betroffenheit der wissenschaftlichen Erkenntnis im Wege stehe (vgl. ebd.: 161). Wenn ein Kritikverständnis im wissenschaftlichen Kontext Berechtigung habe, dann eines, das sich an Poppers (1935/2002) kritischem Rationalismus orientiere. Diese Sichtweise setzte sich in weiten Teilen auch in der qualitativen Forschung durch. Aber insbesondere der Bereich der Ungleichheitsforschung, und hier kann als Beispiel die erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung genannt werden, formuliert, dass sie ihre Forschung mit dem Anliegen verbindet, dass bestehende Verhältnisse nicht nur rekonstruiert werden, sondern dass auch darum geht, mehr (Geschlechter-)Gerechtigkeit herzustellen (vgl. Eckart et al. 1981). Im Mainstream der qualitativ-erziehungswissenschaftlichen Forschung findet sich jedoch vergleichsweise selten ein kritischer Selbstanspruch mit Bezug auf das eingangs skizzierten Kritikverständnis.

In den 1990er Jahren lässt sich eine Expansion der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung feststellen, die sich bspw. im Erscheinen erster Handbücher und Einführungen zeigt (z.B. Friebertshäuser/Prengel 1997) sowie in der Gründung der DGfE-Kommission „Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung“. Der Kritikbegriff wird in diesen Kontexten jedoch explizit erst wieder Ende der 1990er Jahre verstärkt aufgegriffen. Interessanterweise war eine Abwendung vom Begriff der Kritik, wie sie im deutschsprachigen Raum stattgefunden hat – insbesondere von Autoren der Frankfurter Schule –, in der US-amerikanischen Erziehungswissenschaft nicht zu beobachten (vgl. Wischmann 2017: 40ff.), sodass die erneute Diskussion um eine Kritische Erziehungswissenschaft in Deutschland an diese US-amerikanischen Arbeiten anschließt (vgl. Sünker/Krüger 1999). Gleichzeitig werden auch die Vertreter der Frankfurter Schule in Deutschland erneut aufgegriffen. Dies geschieht in sehr unterschiedlicher Weise. Autoren wie Koneffke (1999) und Sünker (1999) schließen an Theoretiker wie Horkheimer, Adorno, Marcuse und Habermas an, um sie im Kontext neuer gesellschaftlicher und politischer Entwicklungen aufzugreifen und weiterhin daran festhalten. Defizite und Widersprüche sollen aufgedeckt und die Mechanismen einer negativen Dialektik kenntlich gemacht werden, sodass Alternativen in den Blick genommen werden können. So knüpft bspw. Krüger (1999) in enger Anlehnung an Habermas an den frühen Mollenhauer an, um im Anschluss

eine „Reflexive Erziehungswissenschaft“ zu entwickeln. Dieser soll es nicht nur gelingen, den Anspruch auf Kritik aufrechtzuerhalten, sondern die Basis – also die Verortung derselben im erziehungswissenschaftlichen Theoriediskurs – zu stärken. Krüger hat dabei eine starke empirische Ausrichtung im Sinn, die es im Anschluss an Bourdieu und Wacquant (2006) ermöglichen soll, gleichzeitig Probleme und Defizite pädagogischer Praxis aufzudecken und die Erziehungswissenschaft, deren Konzepte, Begriffe und Methoden, kritisch zu hinterfragen. Der Blick richtet sich also eher, wie in den 1960er Jahren, auf die Disziplin selbst und nicht primär auf konkrete, zu verändernde Praxiszusammenhänge.

In den 2000ern nimmt die Zahl der qualitativ ausgerichteten Studien weiter zu (vgl. Krüger 2006). Gleichzeitig gewinnen im Anschluss an den sogenannten PISA-Schock aber auch große, international vergleichende und quantitativ ausgerichtete Studien an (politischem) Einfluss. Deren Anspruch ist dezidiert deskriptiv, wobei sie gleichwohl großen Einfluss auf bildungspolitische Diskurse und -maßnahmen zeitigen. Bildungspolitisch kann man somit von einer Marginalisierung der qualitativen gegenüber der quantitativen Forschung sprechen, nicht aber innerhalb der Erziehungswissenschaft (vgl. ebd.).

Doch wie ist es nun um den (selbst-)kritischen Anspruch letzterer bestellt? In der Erziehungs- und Bildungsphilosophie findet sich eine intensive Auseinandersetzung mit poststrukturalistischen Ansätzen, die einige Herausforderungen für die qualitative Bildungs- und Biographieforschung mit sich bringt. Verdeutlichen lässt sich dies vor allem an der Debatte um das Verschwinden des Subjekts, dessen Perspektive als zentral für die qualitative Forschung, insbesondere die Biographieforschung, zu betrachten ist (vgl. von Felden 2003).

Aktuell lässt sich konstatieren, dass viele qualitativ-empirisch arbeitende Erziehungswissenschaftler*innen sich um eine Verknüpfung dezidiert kritischer Theorien mit qualitativ-empirischer Forschung bemühen. So gibt es einige Arbeiten, die poststrukturalistische Ansätze mit qualitativen Zugängen verbinden und mit ihnen bestehende Methodologien und Methoden dekonstruieren oder zumindest modifizieren. So versucht bspw. Koller (2018), den Bildungsbegriff anders zu denken, indem er unterschiedliche Theorien daraufhin befragt, ob sie es ermöglichen, Bildungsprozesse als Transformationen bestehender Welt- und Selbstverhältnisse angesichts aktueller Anforderungen neu und angemessen zu reformulieren und (qualitativ-)empirisch zu erforschen. Andere Arbeiten gehen in ihrem Anspruch darüber hinaus. Hier

sind etwa rassismuskritische Arbeiten (z.B. Scharathow 2014), intersektionale angelegte Studien (wie etwa Riegel 2016), Untersuchungen, die sich mit Heteronormativität beschäftigen (z.B. Kleiner 2015) oder auch kritische Forschungen zum Thema „Behinderung" (dazu Puhr/ Geldner 2017) zu nennen.

5 Zusammenfassung

Es lässt sich Folgendes festhalten: Auch in der deutschsprachigen qualitativ-erziehungswissenschaftlichen Forschung findet sich ein kritisches Selbstverständnis, das sich an bestimmten grundlegenden Prämissen und Paradigmen festmachen lässt und sich historisch verändert. Es gibt also durchaus Parallelen zum englischsprachigen Diskurs. Allerdings gibt es auch Unterschiede im Verlauf des Diskurse und in der Darstellung des kritischen Selbstanspruchs. In dem Zitat aus den Aims and Scopes des bekannten englischen Journals wird deutlich, dass die Positionierung politisch-expliziter, aber auch normativer ist. Letzteres bringt Probleme mit sich, da eine solche Forschung Gefahr läuft, sich mit ihrem Gegenstand zu identifizieren und so – oft entgegen ihren eigenen Ansprüchen – zur Reifizierung von Zuschreibungen und Differenzkategorien beizutragen. Außerdem wird die insbesondere durch postkoloniale und feministische Forschung thematisierte Repräsentationsproblematik (hierzu Spivak 2010) nicht hinreichend berücksichtigt.

So möchte ich damit abschließen, dass es aus meiner Sicht kein ‚Defizit' gegenüber dem englischsprachigen Diskurs gibt.[4] Gleichwohl erscheint es aber notwendig, eine offensive Debatte um die Selbstansprüche von Forschung zu führen. Dies ist insbesondere angesichts einiger durchaus als problematisch anzusehender Entwicklungen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung an der Zeit, die im Folgenden als Herausforderungen für Forschung ausblickend zusammengefasst werden.

Zunächst wird das Verhältnis von Theorie und Empirie in vielen Studien in seiner Komplexität nicht hinreichend berücksichtigt. Dies führt schlimmstenfalls in eine Subsumtionslogik oder einen Empirismus, was eine Stabilisierung und Reifizierung oft implizit vorgenommener Zuschreibungen zur Folge hat. Allerdings ist das Problem

4 An anderer Stelle wurden die unterschiedlichen Verläufe kritischer Diskurse in der Erziehungswissenschaft in Deutschland und den USA genauer beleuchtet (vgl. dazu Wischmann 2017).

bekannt und wird insbesondere in Publikationen der Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung immer wieder diskutiert (vgl. bspw. Miethe/Müller 2012). Neben dem Verhältnis von Theorie und Empirie (oder dem konkreten Gegenstand) muss auch das Verhältnis von Theorie und Methode reflektiert werden. Dies geschieht immer dann nicht, wenn eine Methode nurmehr angewendet wird. Ein weiterer Aspekt, der einhergeht mit der Perspektivität und Positionalität qualitativer Forschung, ist die Frage nach der (Un-)Möglichkeit der Repräsentation, wie sie bspw. von Spivak (2011) herausgearbeitet wurde. Krüger (2000) verwies früh darauf, dass diese Frage im englischsprachigen Diskurs zentral war, aber nicht im deutschsprachigen. Dies hat sich inzwischen geändert, auch wenn weiterhin nicht alle Studien diese paradoxale Situation berücksichtigen, welche sich nicht nur aus dem Forschen *über* ergibt und in einem Forschen *mit* aufzulösen wäre. Der letzte anzusprechende Aspekt betrifft eine, etwa von Knoblauch (2014) konstatierte, problematische Entwicklung in Richtung einer Standardisierung qualitativer Forschung – nicht nur in der Erziehungswissenschaft. Diese hängt einerseits mit der Ausbreitung und Etablierung bestimmter Methoden zusammen, welche technokratisch angewendet werden, aber auch durchaus mit der Debatte um solche Gütekriterien, welche dem Interpretativen Paradigma widersprechen sowie dem Anlegen quantitativer, positivistischer Prämissen an qualitative Forschung. Fruchtbarer erscheint vielmehr zu sein, die unterschiedlichen Forschungsparadigmen in sich ergänzender Weise zu verstehen. Dabei lässt sich – im Anschluss an Butler (2011) – der Dissens der Paradigmen als notwendiger Teil kritischer Forschung verstehen. Und eben dies würde auch dem von Roth formulierten Anliegen einer erziehungswissenschaftlichen Methodenvielfalt entsprechen.

Literatur

Adorno, Theodor W. (1966/1970): Erziehung nach Auschwitz. In: Adorno, Theodor W.: Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmuth Becker 1959–1969. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 92–10.

Adorno, Theodor W. (2015): Der Essay als Form. In: Adorno, Theodor W.: Noten zur Literatur. Darmstadt: WBG, S. 9–33.

Bohnsack, Ralf (1999): Dokumentarische Methode und die Analyse kollektiver Biographien. In: Jüttemann, Gerd/Thomae, Hans (Hrsg.): Biographische Methoden in den Humanwissenschaften. Weinheim, Basel: Beltz, S. 13–230.

Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett.
Bourdieu, Pierre/Wacquant, Loïc (2006): Reflexive Anthropologie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Bünger, Carsten (2013): Die offene Frage der Mündigkeit. Studien zur Politizität der Bildung. Paderborn: Schöningh.
Butler, Judith (2010): Raster des Krieges. Warum wir nicht jedes Leid beklagen. Frankfurt a.M., New York: Campus.
Butler, Judith (2011): Kritik, Dissens, Disziplinarität. Zürich: Diaphanes.
Butler, Judith (2016): Was ist Kritik? Ein Essay über Foucaults Tugend. In: Jaeggi, Rahel/Wesche, Tilo (Hrsg.): Was ist Kritik? 4. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 221–246.
Derrida, Jacques (2016): Die Schrift und die Differenz. Unter Mitarbeit von Rodolphe Gasché. 12. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Eckart, Christel/Jurczyk, Karin/Ostner, Ilona/Rerrich, Marcsi/Schenk, Herrad/Walser, Karin (1981): Zur ambivalenten Bedeutung der Familie für Frauen. In: Schulte, Werner (Hrsg.): Soziologie in der Gesellschaft. Referate aus den Veranstaltungen der Sektionen der Deutschen Gesellschaft für Soziologie, der Ad-hoc-Gruppen und des Berufsverbandes Deutscher Soziologen beim 20. Deutschen Soziologentag in Bremen 1980. Bremen: o.V., S. 86–95.
Felden, Heide von (2003): Bildungsdiskurse der (Post)Moderne. Zum Zusammenhang von Bildungs-, Biographie- und Genderforschung. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung 3, 2, S. 191–214.
Foucault, Michel (1978): Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin: Merve-Verlag.
Foucault, Michel (1992): Was ist Kritik? Berlin: Merve-Verlag.
Friebertshäuser, Barbara/Prengel, Annedore (1997): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa.
Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (2009): The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research. New Brunswick: Aldine.
Haraway, Donna J. (2015): Simians, Cyborgs, and Women. The Reinvention of Nature. London: Routledge.
Harding, Sandra G. (1999): Feministische Wissenschaftstheorie. Zum Verhältnis von Wissenschaft und sozialem Geschlecht. 3. Aufl. Hamburg: Argument-Verlag.
Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W. (1979): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Frankfurt a.M.: Fischer-Taschenbuch-Verlag.
King, Vera (2004): Das Denkbare und das Ausgeschlossene. Potentiale und Grenzen von Pierre Bourdieus Konzeptionen der ‚Reflexivität' und des ‚Verstehens' aus der Perspektive hermeneutischer Sozialforschung. In: sozialer sinn 5, 1, S. 49–69.

Klafki, Wolfgang (1973): Handlungsforschung im Schulfeld. In: Zeitschrift für Pädagogik 19, 4, S. 487–516.

Kleiner, Bettina (2015): Subjekt, Bildung, Heteronormativität. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.

Knoblauch, Hubert (2014): Qualitative Methoden am Scheideweg. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): Qualitative Forschung. Analysen und Diskussionen – 10 Jahre Berliner Methodentreffen. Wiesbaden: Springer VS, S. 73–85.

Koller, Hans-Christoph (2017): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. 8., aktual. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.

Koller, Hans-Christoph (2018): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. 2., aktual. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.

Koneffke, Gernot (1999): Kritische Bildungstheorie und die Begründung von Pädagogik. In: Sünker, Heinz/Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?! Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 301–326.

Krüger, Heinz-Hermann (1999): Entwicklungslinien und aktuelle Perspektiven einer Kritischen Erziehungswissenschaft. In: Sünker, Heinz/Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?! Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 162–183.

Krüger, Heinz-Hermann (2000): Qualitative Forschung in der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 3, 3, S. 323–342.

Krüger, Heinz-Hermann (2006): Entwicklungslinien, Forschungsfelder und Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2., überarb. u. aktual. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 13–33.

Lüders, Jenny (2004): Bildung im Diskurs. Bildungstheoretische Anschlüsse an Michel Foucault. In: Pongratz, Ludwig A./Wimmer, Michael/Nieke, Wolfgang/Masschelein, Jan (Hrsg.): Nach Foucault. Diskurs- und machtanalytische Perspektiven der Pädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 50–69.

Lutz, Helma/Schiebel, Martina/Tuider, Elisabeth (Hrsg.) (2018): Handbuch Biographieforschung. Wiesbaden: Springer VS.

Lyotard, Jean-François (1982): Das postmoderne Wissen. Ein Bericht. Wien: Passagen.

Marotzki, Winfried (1995): Qualitative Bildungsforschung. In: König, Eckard/Zedler, Peter (Hrsg.): Bilanz qualitativer Forschung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 99–133.

Merleau-Ponty, Maurice (1966): Phänomenologie der Wahrnehmung. Berlin: De Gruyter.

Meyer-Drawe, Käte (2003): Lernen als Erfahrung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 6, 4, S. 505–514.

Miethe, Ingrid/Müller, Hans-Rüdiger (Hrsg.) (2012): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
Mollenhauer, Klaus (1964): Pädagogik und Rationalität. In: Die Deutsche Schule 56, 12, S. 665–676.
Mollenhauer, Klaus (1973): Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen. 6. Aufl. München: Juventa.
Oevermann, Ulrich/Allert, Tillmann/Kronau, Elisabeth/Krambeck, Jürgen (1979): Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Soeffner, Hans-Georg (Hrsg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 352–434.
Oevermann, Ulrich (1983): Sprache und soziale Herkunft. Ein Beitrag zur Analyse schichtenspezifischer Sozialisationsprozesse und ihrer Bedeutung für den Schulerfolg. 5. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Pongratz, Ludwig A./Wimmer, Michael/Nieke, Wolfgang/Masschelein, Jan (Hrsg.) (2004): Nach Foucault. Diskurs- und machtanalytische Perspektiven der Pädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Popper, Karl R. (1935/2002): Logik der Forschung. 10., verb. u. verm. Aufl. Tübingen: Mohr Siebeck.
Puhr, Kirsten/Geldner, Jens (Hrsg.) (2017): Eine inklusionsorientierte Schule. Erzählungen von Teilhabe, Ausgrenzungen und Behinderungen. Wiesbaden: Springer VS.
Ricken, Norbert/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.) (2004): Michel Foucault. Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Riegel, Christine (2016): Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen. Bielefeld: transcript.
Röhrs, Hermann/Scheuerl, Hans (Hrsg.) (1989): Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung. Wilhelm Flitner zur Vollendung seines 100. Lebensjahres am 20. August 1989 gewidmet. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
Rose, Nadine (2014): Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien. Bielefeld: transcript.
Roth, Heinrich (1962/2007): Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. In: Die Deutsche Schule, 9. Beiheft, S. 93–106.
Scharathow, Wiebke (2014): Risiken des Widerstandes. Jugendliche und ihre Rassismuserfahrungen. Bielefeld: transcript.
Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis 13, 3, S. 283–293.
Schwendowius, Dorothee (2015): Bildung und Zugehörigkeit in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript.
Spivak, Gayatri Chakravorty (2011): Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation. Unveränd. Nachdr. Wien: Turia + Kant.

Sünker, Heinz (1999): Kritische Bildungstheorie und Gesellschaftsanalyse: Bildung, Arbeit und Emanzipation. In: Sünker, Heinz/Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?! Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 327–348.
Sünker, Heinz/Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.) (1999): Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?! Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Tenorth, Heinz-Elmar (2000): Kritische Erziehungswissenschaft oder: von der Notwendigkeit der Übertreibung bei der Erneuerung der Pädagogik. In: Dietrich, Cornelie/Müller, Hans-Rüdiger (Hrsg.): Bildung und Emanzipation. Klaus Mollenhauer weiterdenken. Weinheim, München: Juventa, S. 17–26.
Thompson, Christiane (2004a): Diesseits von Authentizität und Emanzipation. Verschiebungen kritischer Erziehungswissenschaft zu einer ‚kritischen Ontologie der Gegenwart'. In: Ricken, Norbert/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Michel Foucault. Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 39–56.
Thompson, Christiane (2004b): Foucaults Zuschnitt von Kritik und Aufklärung. In: Pongratz, Ludwig A./Wimmer, Michael/Nieke, Wolfgang/Masschelein, Jan (Hrsg.): Nach Foucault. Diskurs- und machtanalytische Perspektiven der Pädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 30–49.
Völter, Bettina/Dausien, Bettina/Lutz, Helma/Rosenthal, Gabriele (Hrsg.) (2009): Biographieforschung im Diskurs. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Wilson, Thomas (1980): Theorien der Interaktion und Modelle soziologischer Erklärung. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und Gesellschaftliche Wirklichkeit. 1: Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie. 2: Ethnotheorie und Ethnographie des Sprechens. 5. Aufl. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 54–80.
Wimmer, Klaus-Michael (1988): Der Andere und die Sprache. Vernunftkritik und Verantwortung. Berlin: Reimer.
Wischmann, Anke (2010): Adoleszenz – Bildung – Anerkennung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Wischmann, Anke (2017): Dimensionen des Lernens und der Bildung. Konturen einer kritischen Lern- und Bildungsforschung entlang einer Reflexion des Informellen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Qualitative Forschung und Erziehungswissenschaft. Grenztheoretisch informierte Suchbewegungen in Diskursen

Maria Kondratjuk

Das in diesem Beitrag verfolgte Erkenntnisinteresse bezieht sich auf die Verhältnisbestimmung von qualitativer Forschung und Erziehungswissenschaft. In unterschiedlichen Suchbewegungen, die im Rahmen einer Diskursanalyse vorgenommen wurden, wird der Annahme nachgegangen, dass es sich bei qualitativer Forschung um ein transdisziplinäres Phänomen handelt – das an keine Disziplin eng gebunden ist, sich aus unterschiedlichen Quellen speist und sich grenzüberschreitend konstituiert. So werden vor allem grenztheoretische Deutungen der Erziehungswissenschaft, der qualitativen Forschung und der erziehungswissenschaftlichen qualitativen Forschung vorgelegt.

1 Das Erziehungswissenschaftliche qualitativer Forschung?

„Was (ver)heißt qualitative Forschung für erziehungswissenschaftliches Denken und pädagogisches Handeln? Qualitative Forschungsmethoden sind zum großen Teil aus Nachbardisziplinen der Erziehungswissenschaft importiert und weiterentwickelt worden. Daher stellt sich die Frage, ob es so etwas wie eigenständige erziehungswissenschaftliche Forschung gibt oder das Erziehungswissenschaftliche vielmehr in der besonderen Fragestellung, den spezifischen Grundbegriffen und der charakteristischen Verwendung der Methoden zu suchen ist“ (Ackermann et al. 2012 in der zusammenfassenden Beschreibung ihres Buches „Qualitatives Forschen in der Erziehungswissenschaft“).

Die Auseinandersetzung beginnt und endet mit der Frage, was das Erziehungswissenschaftliche der qualitativen Forschung ist.[1] Auf der 2017er-Jahrestagung der Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung (QBBF) in Chemnitz wurde genau diese Frage auf-

1 Und hiermit einher geht auch die Frage danach, wie die Erziehungswissenschaft ihre Grenzen verhandelt.

geworfen und war Gegenstand der geführten Diskussionen. Hier wurde versucht, dem Kern des Erziehungswissenschaftlichen der qualitativen Forschung fragend auf die Spur zu kommen, indem etwa sondiert wurde, ob qualitative Forschungsmethoden, die in der Erziehungswissenschaft verwendet werden, erziehungswissenschaftliche Methoden sind und ob sie sich in ihrer Substanz wandeln. Diese und zahlreiche weitere diskutierte Aspekte betreffen vor allem die Grenzen der Erziehungswissenschaft und ihre Eigenstruktur, die sie von anderen Disziplinen unterscheidet.[2]

Diskutiert wird in diesem Zusammenhang über eine Empirie der Erziehungswissenschaft, die sich ihre eigenen Methoden schafft, die wiederum in einem spezifischen Verwendungskontext stehen. Erziehungswissenschaftlich Forschende sind somit um sachangemessene Kombination und Anwendung bemüht. Am Beispiel von Interaktionen als pädagogische Vermittlungsverhältnisse und Biographien als lebensgeschichtliche Selbstverhältnisse (vgl. Dinkelaker/Wyßuwa 2020) wird konstatiert, dass sich erst in der Unterscheidung das Pädagogische/Erziehungswissenschaftliche konstituiert, also in der Prozessierung zwischen Interaktion und Biographie, die wiederum als Relationierung bzw. spezifische Verhältnisbestimmung ausgedeutet werden kann.

Eine weitere Bewegung auf der Suche nach dem Erziehungswissenschaftlichen der qualitativen Forschung führt an die Grenzbearbeitung der Erziehungswissenschaft zur qualitativen Bildungsforschung und deren Verhältnisbestimmung. Diese Relationierung von Erziehungswissenschaft und qualitativer Bildungsforschung beschreibt Kreitz (2018: 60) folgendermaßen:

> „Das Erziehungswissenschaftliche dieses Teilgebiets [der qualitativen Bildungsforschung] ergibt sich aus dem Gegenstandsbereich der Erziehungswissenschaft, den theoretischen und begrifflichen Konzepten, die ihn zu fassen suchen, und der Gegenstandsadäquatheit der Methoden. Die Untersuchung von Struktur, Funktionsweise und Wandel des zwischen subjektiven und objektiven Momenten sowie Vergangenheit und Zukunft vermittelnden Geschehens, das durch Begriffe der Bildung und Erziehung umrissen wird, ist die spe-

2 Dies sollte auch auf der 2020er-Jahrestagung der Kommission Wissenschaftsforschung der DGfE diskutiert werden (siehe dazu den Call mit dem Titel „Eine vermessene Disziplin. Forschungsprofile, Daten und Ansprüche der Erziehungswissenschaft"), war das Thema des DGfE-Kongresses in 2012 („Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge") und wird auf dem 2022er-Kongress insofern fortgeführt, als hier Entgrenzungen in den Fokus genommen werden.

zifische, gegenständlich bestimmte Aufgabe der Erziehungswissenschaft, die nicht durch die Frage nach Struktur und Wandel der Gesellschaft oder nach den Gesetzmäßigkeiten psychischer Entwicklung abgedeckt ist."

Im Weiteren werden anhand einer laufenden Forschungsarbeit, die als kritische Diskursanalyse angelegt ist und in einem wissenschaftstheoretischen Zugang die Frage nach der Verortung, bzw. diskursiven Praxis der qualitativen Forschung in der Erziehungswissenschaft bearbeitet, spezifische, vor allem grenztheoretisch informierte Suchbewegungen nachgezeichnet. Dafür sollen zunächst einige grenztheoretische Überlegungen zur Verfasstheit der Erziehungswissenschaft vorgestellt werden (s. Abschnitt 2), um im Anschluss auf den verwendeten Diskursbegriff und den Zugang zur Diskursanalyse über die Struktur des Diskurses einzugehen (s. Abschnitt 3). Die Suchbewegungen werden sodann in Zwischenbilanzen (s. Abschnitt 4) abgebildet – über die Erwachsenenbildung als einer erziehungswissenschaftlichen Subdisziplin (s. Abschnitt 4.1), über die Forschungstradition der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung (s. Abschnitt 4.2) und über Diskurslinien der qualitativen Forschung in disziplinübergreifender Schau (s. Abschnitt 4.3). Der Beitrag schließt mit der Auseinandersetzung des Verhältnisses von erziehungswissenschaftlicher qualitativer Forschung und empirischer Bildungsforschung als spezifischer Grenzbearbeitung (s. Abschnitt 5).

2 Grenztheoretische Notizen

Die Herausbildung einer Entität wie einer Disziplin – z.B der Erziehungswissenschaft – ist ein Prozess der Realisierung einer Verbindung, die innerhalb der unterschiedlichen Zusammenhänge, in die sie eingebunden ist, bestehen kann. Der Prozess kann als Zusammenführung von Differenzen in eine Menge von Abgrenzungen, die ein „Außen" und ein „Innen" definierbar machen, beschrieben werden (vgl. Kondratjuk 2022). Die Entwicklung und auch Beobachtung einer Disziplin als stabiler und robuster sozialer Entität erfolgt demnach entlang ihrer Grenzstrategien bzw. -bearbeitung, wobei zuvor die Frage zu klären ist, wie sich Grenzen konstituieren und empirisch zu greifen sind. Denn „Grenzen sind kontextabhängig, zeitlich variabel und abhängig vom jeweiligen Beobachter" (Karafillidis 2010: 73).

Die Grenzbearbeitung betrifft dabei die innere Gestalt der Erziehungswissenschaft – in ihren Teildisziplinen und Forschungsfeldern,

von Werner Thole auch als „innere Interdisziplinarität" verstanden (vgl. dazu Thole 2013). Diese innere Interdisziplinarität entsteht durch strukturelle Partikularisierung in den Teildisziplinen, deren Grenzen „mit gegenstandsspezifischen Forschungstraditionen ein mehr oder weniger starkes, zuweilen überzogen erscheinendes Eigenständigkeitsbewusstsein" besitzen (Ruhloff 2006: 37). Aber die Grenzbearbeitung betrifft auch ihr Verhältnis nach außen – so zur Erziehungspraxis, Bildungspolitik, und ihren Nachbardisziplinen. Damit geraten neben Grenzgängen und -überschreitungen auch Abgrenzungen und Ausgrenzungen in den Blick.

In einer grenztheoretischen Auseinandersetzung geht es immer um Grenze(n) zwischen mindestens zwei Entitäten bzw. darum, dass eine Grenze immer mindestens zwei Identitäten (Entitäten) erzeugt. Der Fokus kann dabei auf dem Trennenden oder Verbindenden liegen (vgl. Kondratjuk 2022). Effekte von Grenzen und ihrer Bearbeitung können z.B. Identitätsbildung, die Strukturierung des Raumes, die Bestimmung von Territorien, Ungleichheiten oder Personen sein, aber auch begrifflich in Inklusion oder Exklusion münden. Grenzen und ihre Überschreitung sind Grundlage sozialer Ordnung, sie sind grundlegend für jeden sozialen Prozess. Nach Georg Simmel (1999) ist die Differenz von Grenzziehung und Grenzüberschreitung konstitutiv für jegliches Leben. Zudem werden Grenzen oft nicht thematisiert, sie sind Bestandteil eines kollektiven „taken for granted"; Garfinkel (1967: 3) würde sagen: „shared agreement".

In der Theorie sozialer Welten (vgl. z.B. Kondratjuk 2017; Schütze 2002; Strauss 1990, 1993) wird von einer Instabilität von Situationen ausgegangen und von charakteristischen, veränderlichen, porösen Grenzen sozialer Welten und Arenen. Hier besteht die Auffassung, dass sich soziale Welten gegenseitig in Aushandlungen, die ihrerseits in Arenen stattfinden, konstituieren beziehungsweise ko-produzieren und dass diese Aushandlungsprozesse zentral sind. Grenzen[3] weisen in dieser Konzeption auf Durchlässigkeit und Flexibilität hin; also auf die plastische Fähigkeit, Wandel und heterogene Perspektiven zuzulassen. Das Tolerieren poröser Grenzen zwischen und inmitten verschie-

3 Anselm Strauss (1993) als derjenige, der für die Theorie sozialer Welten eine entsprechende Heuristik vorgelegt hat, ging davon aus, dass ‚Grenzen' als empirischer und theoretischer Gegenstand zu gut etabliert und damit belegt sind – auch und vor allem durch unsere Vorstellungen über Grenzen. Er plädierte daher für ein Ausweichen von Grenzen (und ihren irrelevanten Bildern) als besetztem Begriff durch z.B. Peripherie.

dener sozialer Welten, insbesondere durch die Offenheit und Elastizität des konzeptuellen Rahmens, sind fester Bestandteil des Ansatzes. Das Sichtbarmachen von chaotischen, bisweilen unordentlichen Grenzen unterstützt die Analyse.

Für die Untersuchung der Erziehungswissenschaft in ihrer Verfasstheit und der erziehungswissenschaftlichen qualitativen Forschung als ihrem empirisch-methodischen Zuschnitt sind von besonderem Interesse und damit auch analytischer Fokus die Legitimationsprozesse, die sich in der Grenzbearbeitung, vor allem der Grenzziehung, hier den Taktiken der Abgrenzung und dem Anfechten von Grenzen innerhalb von Arenen zeigen (Strauss 1982; Kondratjuk 2017, 2021).

Disziplinäre Identität meint nach Osterloh (2002: 36, Herv. i.O.) „das Selbstverständnis einer wissenschaftlichen Fachrichtung als bestimmter Forschungs- und Lehrrichtung […]. Damit verbinden sich bestimmte Vorstellungen über die *interne Kohärenz*: die innere Verbindung, die Integration der Teile der Fachrichtung, sowie über ihre *externe Differenz*: die äußere Abgrenzung, die Segregation der Fachrichtung“. Hier verbirgt sich für die Erziehungswissenschaft (und jede andere Disziplin) die Frage nach dem disziplinären Selbstverständnis, nach der Lokalisierung von Berührungspunkten an den Grenzen, nach der Reflexion von Zuständigkeiten und nach Zuordnungen.

3 Zugriffe zum diskursanalytischen Vorgehen

Der gemeinsame Referenzpunkt aller Diskursforschenden sind die Arbeiten von Michel Foucault, in denen herausgearbeitet wurde, dass ein Diskurs gekennzeichnet ist durch „Praktiken [...], die systematisch die Gegenstände bilden, von denen sie sprechen“ (Foucault 1981: 74). Ein „Diskurs [...] ist auch nicht bloß das, was die Kämpfe oder Systeme der Beherrschung übersetzt, er ist dasjenige, worum und womit man kämpft“ (Foucault 1974: 8). Im deutschsprachigen Zugriff bestimmt Angermüller (2001: 8) Diskurs als „ein[en] Komplex bestimmter politischer oder gesellschaftlicher Fragen, die ein öffentliches Interesse widerspiegeln und kontrovers diskutiert werden“, und Keller et al. (2011: 7) begreifen Diskurse als „öffentliche, geplante und organisierte Diskussionsprozesse [...], die sich auf je spezifische Themen von allgemeinem gesellschaftlichem Belang beziehen“.

In den Blick genommen wird die Generierung von Wissen in bestimmten Themenbereichen als Resultat eines Kommunikations- und Argumentationsprozesses, also über Austausch, Stellungnahmen, Po-

sitionierungen, Setzungen, Plädoyers usw. Es herrscht die These, dass „soziale Kontrolle und Macht immer häufiger diskursiv, d.h. über symbolische Praktiken und Kommunikationen – also im weitesten Sinne als Texte – vermittelt werden“ (Keller et al. 2011: 7). Wissen wird in Diskursen generiert und damit werden Diskurse zu machtwirkenden Mechanismen.

Im diskursanalytischen Vorgehen wird zwischen diskursiver Formation als übergreifender symbolischer Ordnung und diskursiver Praxis als Modus lokaler Praktiken unterschieden. Während bei der diskursiven Formation die Diskurse als Ensembles analysierbar sind; als identifizierbare Gegenstände mit bestimmten Eigenschaften, deren Grenzen sich abstecken lassen und damit eine innere Homogenität abzeichnen (z.B. ein bestimmtes Thema), wird in der diskursiven Praxis der Diskurs als wissensbezogene Tätigkeit untersucht. Die Funktionsweise von Diskursivität zeigt sich in sozialen Ordnungen, kultureller Hegemonie und Macht-Wissens-Systemen, die in konkreten, lokal situierten diskursiven Praktiken produziert werden.

Bei der Methodologisierung der Diskursanalyse treten zwei grundlegende Forschungslogiken zutage. Aus der Logik der Methoden empirischer Sozialforschung erscheinen Erweiterungen von Foucaults Methodologie nötig; dies betrifft z.B. die Formalisierung als Ausweis von Wissenschaftlichkeit (Vertreter*innen sind hier u.a. Reiner Keller und Rainer Diaz-Bone). In der Logik, Kontingenz als konstitutiven Bestandteil diskurstheoretischer Systematik anzusehen, werden von den Überlegungen Foucaults ausgehend, aber auch die Methoden empirischer Sozialforschung hinterfragt und das auftretende Irritationspotenzial fruchtbar gemacht (Vertreter*innen sind hier z.B. Hannelore Bublitz und Dominik Schrage).

Im Zugang der kritischen Diskursanalyse in der Auslegung von Siegfried Jäger (2015), wird zum einen das Konzept von Kritik, wie es Foucault (1992) in seinem Werk „Was ist Kritik?“ bearbeitet sowie die Perspektive des Subjekts miteinbezogen, denn „Diskurse werden [...] in unterschiedlicher Weise gelernt, weil Menschen in unterschiedlichen Umgebungen (Räumen) und Zeiten leben, unterschiedliche Sprachen und unterschiedliche Diskurse lernen und deshalb unterschiedliche Objektivitäten und Subjektivitäten konstituieren“ (Jäger 2013: o.S.). Beide ergänzenden Zugriffe werden in der vorliegenden Arbeit berücksichtigt. Auch die Struktur des Diskurses in Anlehnung an Jürgen Link scheint ein erkenntnisproduzierendes Werkzeug zu sein, weshalb auch darauf kurz eingegangen werden soll. In der Diskursanalyse wird von

der Struktur des Diskurses gesprochen, in welcher die Diskurssträn-ge, Fragmente und dergleichen im diskursiven Kontext unterschieden werden. Die diskurstragenden Kategorien sind dabei:

a Der Spezialdiskurs als Diskurs, welcher prinzipiell „auf Eindeutigkeit, spezielle Definition der Begriffe, Dominanz und Denotation und möglichst Beseitigung aller Uneindeutigkeiten und Konnotationen" (Link 2011: 437) anstrebt.
b Der Interdiskurs stellt eine Art von Netzwerk zwischen den Spezialdiskursen und damit ein wichtiges Element der Wissensproduktion für Subjekte in modernen Gesellschaften dar.
c Normalismus[4] als Gesamtheit aller Dispositive[5], „durch die in modernen Gesellschaften ‚Normalitäten' produziert und reproduziert werden" (Link 2006: 60) und
d die Kollektivsymbolik als „kollektiv in einer Kultur verankerte Sinn-Bilder d.h. sämtliche in der klassischen Rhetorik bekannte rhetorische Figuren, bei denen einem Bild einen symbolischen Sinn oder in der Regel mehrere solcher Sinne zuzuordnen sind" (ebd.: 42).

Was bedeuten diese Ausführungen nun in Bezug auf die spezifische Analysehaltung bei der Durchführung der Diskursanalyse? Ausgangspunkt ist die Konstruktivität diskursanalytischer Praxis, die Unvollständigkeit von Diskursen, das Bestehen von diskursiven Schließungen usw. Es geht demnach um das Befragen von Praktiken des Bedeutens, von Selbstverständnissen, Kategorisierungen, Normierungen, Normalisierungen, Denaturalisierungen, die evtl. eine Dekonstruktion nach sich ziehen. Diskursanalysen führen zu einer Bewusstmachung

4 Aufbauend auf den Arbeiten von Foucault und dessen zentraler interdiskursiver Kategorie der „Normalisation" hat Link ein theoretisches Konzept zu den Mechanismen „Normalität und Normalismus" konzipiert (vgl. Link: 2011: 438). Im Vordergrund steht dabei die Frage, wie Normalität produziert wird. Normalitäten werden durch statistische Durchschnitte ermittelt. Dies bedeutet, dass Industriegesellschaften erst im Nachhinein festlegen, was die Normalität oder normal ist und konsequenterweise auch Druck auf Subjekte ausgeübt wird, welche außerhalb einer statistischen Mitte liegen (vgl. Jäger/Zimmermann 2010: 88). Normativität hingegen und die aus ihr entstehenden Normen stellen ein Regelwerk für Personengruppen dar, welches Handlungsanleitungen gibt. Wie die Grenzen zwischen normal und nicht-normal gesetzt werden, ist das Resultat diskursiver Kämpfe (vgl. ebd.).

5 Das Dispositiv ist ein zentraler Ausdruck besonders der späteren Werke von Foucault. Ein Dispositiv ist das „Zusammenspiel diskursiver Praxen (= Sprechen und Denken auf der Grundlage von Wissen), nichtdiskursiver Praxen (= Handeln auf der Grundlage von Wissen) und ‚Sichtbarkeiten' bzw. ‚Vergegenständlichungen' (von Wissen durch Handeln/Tätigkeit)" (Jäger 2011: 95).

von Historizität und Kontingenz, stellen zugleich einen machtanalytischen Zugang dar und durchbrechen vorherrschendes Referenzdenken. Nicht der subjektive Sinn oder die Intentionen von Akteuren geben Aufschluss, sondern die jeweiligen Praktiken in einem Feld – hier der qualitativen Forschung in der Erziehungswissenschaft.

Die figurative Analyse hat die Operationalisierung über diskursive Figuren, als Framework, welches das Zusammenspiel von verschiedenen Praxisformen beobachtbar macht, zum Ziel. Dies kann z.B. über Narrationen (vgl. Greimas 1971; Viehöver 2003), Differenzen (vgl. Greimas 1971; Höhne 2003), Metaphern (vgl. Link 1999) oder Positionierungen (vgl. Davies/Harré 1990; Angermüller 2007) erfolgen. Im Fokus steht das sich in Bewegung befindliche Verhältnis von Figurierung und Figuration (vgl. Jergus 2011) und die Erschließung des diskursiven Raumes aus Ensembles diskursiver Figuren (Klassen, Streuungen, Oppositionen, Transformationen).

Die hier nachgezeichneten Suchbewegungen und Zwischenbilanzen der noch in Durchführung befindlichen Diskursanalyse basieren auf dem zunächst geeigneten Datenkorpus der beiden Zeitschriften „FQS – Forum Qualitative Sozialforschung“ (mit dem Fokus auf erziehungswissenschaftliche Forschung) und der „ZfE – Zeitschrift für Erziehungswissenschaft“ (mit dem Fokus auf qualitative Forschung) als Text, aus dem diskursive Praktiken herausgearbeitet werden können. In der Analyse wurde sukzessive und iterativ zusätzliches Material einbezogen, wie Calls for Papers und Veranstaltungsprogramme qualitativer Forschung, z.B. zu spezifischen Themen wie „Reflexivität“, zu spezifischen Zugriffen, wie der „qualitativen Netzwerkanalyse“ oder konkreten Veranstaltungen wie dem „Berliner Methodentreffen“ (als etabliertem Format) und lokal organisierten Werkstätten oder disziplinspezifischen Ausschreibungen, wie der Jahrestagung der Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung.

4 Verhandlung des Verhältnisses von qualitativer Forschung und Erziehungswissenschaft: Suchbewegungen und Zwischenbilanzen

Die Grundannahme der hier vorgestellten Arbeit ist, dass qualitative Forschung ein transdisziplinäres Phänomen ist, was als „disziplinübergreifendes Gemeingut“ (Kreitz 2018: 57) zu verstehen ist. Die Verhandlung der Grenzen ist damit Gegenstand der Auseinandersetzun-

gen und findet ihren Zuschnitt innerhalb der Erziehungswissenschaft als Disziplin. Hierfür wurden verschiedene Suchbewegungen vorgenommen. Die erste Suchbewegung verlor sich in dem Bemühen, aus der Breite der qualitativen Forschung erziehungswissenschaftliche Zugänge auszumachen – was sich insofern als schwieriges Unterfangen darstellte, als die Erziehungswissenschaft sich nicht nur sehr breit auf- und darstellt und in ihren subdisziplinären Zugriffen eher Forschungsfelder (z.B. Schulforschung oder Organisationsforschung) auszumachen sind, die auch in Grenzbereichen anderer Disziplinen liegen (empirische Bildungsforschung, pädagogische Psychologie, Soziologie). Sie hantiert auch mit Begriffen, die von anderen Disziplinen, wie z.B. der Soziologie und empirischen Bildungsforschung gleichermaßen verwendet werden, was die Möglichkeit, sich ihr über ihre qualitativ beforschten Gegenstände zu nähern, erschwert. So wurde versucht, sich den Diskursen des Erziehungswissenschaftlichen der qualitativen Forschung auf anderen Aggregationsebenen zu nähern, sodass die vorgenommen Suchbewegungen unterschiedliche epistemologische Ausrichtungen haben und erst in ihrer Verhandlung entsprechend gedeutet werden können.

In einer weiteren Suchbewegung wurde dafür ein subdisziplinärer Zugriff auf die Erwachsenenbildung[6] vorgenommen, was in Konturen im Folgenden (s. Abschnitt 4.1) nachgezeichnet werden soll. Mit diesem Zugriff wurde der Versuch unternommen, der Suchbewegung einen subdisziplinären und gegenstandsbezogenen Zugang zu eröffnen. In einer darauffolgenden Suchbewegung wurde sich der Forschungstradition der erziehungswissenschaftlichen (qualitativen) Biographieforschung zugewandt (s. Abschnitt 4.2), da es sich um ein querliegendes, grenzüberschreitendes Segment handelt, welches in vielen Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft Anwendung findet. In einer letzten Suchbewegung wurde die disziplinäre Aggregationsebene der Erziehungswissenschaft verlassen, um Diskurslinien der qualitativen Forschung in disziplinübergreifender Schau zu untersuchen (s. Abschnitt 4.3).

6 Die Auswahl des Zugriffes auf die Erwachsenenbildung liegt in meiner subdisziplinären Zuordnung und eigenen Systematisierungsbemühungen der Forschungsaktivitäten im Feld begründet (z.B. Kondratjuk/Schulze 2016; Kondratjuk/Jütte/Schulze 2020).

4.1 Qualitative Forschung in der Erwachsenenbildung als erziehungswissenschaftlicher Subdisziplin

Diese Suchbewegung führte zur Forschungslandkarte[7] *Erwachsenenbildung*, die auf dem Forschungsmemorandum zum lebenslangen Lernen (vgl. Arnold et al. 2000) basiert und mit den fünf zentralen Forschungsfeldern ‚Lernen Erwachsener', ‚Wissensstrukturen und Kompetenzbedarfe', ‚Professionelles Handeln', ‚Institutionalisierung', ‚System und Politik' Oberkategorien als Systematisierungsangebot bereitstellte. Dynamische Entwicklungen im Feld (z.B. durch Begleitforschungen) machten weitere Differenzierungen vor allem durch Fragen nach entsprechender Trennschärfe und einer geeigneten Zuordnung der Forschungsarbeiten erforderlich. Eine neue Struktur mit zehn Forschungslinien, verstanden als Korridore bzw. Felder, wurde entwickelt: Didaktisches Handeln, Lernen, Pädagogische Professionalität und Professionalisierung, Berufliche und betriebliche Weiterbildung, Organisation und Institution, Angebote und Programme, Adressaten, Lebensqualität und gesellschaftliche Teilhabe, System und Politik und Theoriebildung als Gegenstand. Eine zusätzliche Unterscheidung erfolgte zwischen Forschungslinien und Forschungsfeldern sowie zwischen Grundlagen- und Anwendungsforschung (vgl. dazu Kondratjuk/Schulze 2016; Ludwig 2012).

Die online verfügbare Forschungslandkarte, welche als Datenbank fungiert und als Zuordnungsgrundlage die fünf o.g. Kategorien mit entsprechenden Unterkategorisierungen bereitstellt, präsentiert die Forschungsprojekte aus der Erwachsenenbildung[8] (hier sei der Hinweis ergänzt, dass nur die Forschungsprojekte gelistet sind, die von den Forschenden eingetragen werden).

Für die hier vorliegende Arbeit wurden alle in der Datenbank gelisteten Forschungsprojekte, die mit qualitativen Methoden bzw. Methodologien arbeiten, identifiziert und aufbereitet. Der Eintrag mit dem am längsten zurückliegenden Projekt ist von 1989. Insgesamt ist eine Heterogenität bzgl. der Forschungsfragen, -felder und -gegenstände (Analphabetismus, Deutungsmuster Studierender in Praktika, Karriereverläufe von VHS-Leitungen, Bildung im Alter uvm.) und eine Homogenität in Bezug auf die methodischen Ansätze (hier beschränkt es

7 Zur Funktion der Forschungslandkarte siehe Ludwig (2008, 2012) und Kondratjuk/Schulze (2016).

8 Die URL der Forschungslandkarte lautet: https://www.die-bonn.de/weiterbildung/forschungslandkarte/default.aspx [Zugriff: 08.09.2018]

sich vor allem auf Interviews, Gruppendiskussionen, teilnehmende Beobachtung und ggf. deren Kombinationen) auszumachen. Was auffällt ist, dass kaum Aussagen zur methodologischen Grundlegung und grundlagentheoretischen Verortung gemacht werden.

Dies ändert sich erst zunehmend durch die Auseinandersetzung damit durch Burkhard Schäffer und Olaf Dörner, was in einen dezidierten Überblick im „Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung“ (2012) mündet. Hier werden ausgehend von verschiedenen grundlagentheoretischen Verortungen (Pragmatismus, Bildungstheorie, Konstruktivismus, Kritische Theorie u.a.), daran anschließende methodologische Perspektiven (Grounded Theory, Dokumentarische Methode, Ethnographie u.a.) und methodische Zugriffe (Bildanalysen, narratives Interviews, Dokumentenanalysen u.a.) vorgestellt, um dann Themen(-bereiche) als Forschungsfelder (Profession, Beratung, informelles Lernen u.a.) und Strategien qualitativen Forschens (Triangulation, Längsschnittstudien, Komparatistische Ansätze und Forschungskultur) in der Erwachsenenbildung zu präsentieren.

4.2 Qualitative Forschung in der Forschungstradition der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung

In einer nächsten Suchbewegung wurde sich der Forschungstradition der erziehungswissenschaftlichen (qualitativen) Biographieforschung angenommen, als querliegendem, grenzüberschreitendem Segment, welches in der Erwachsenenbildung wie auch in der Schulforschung oder der rekonstruktiven Sozialpädagogik und in anderen Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft Anwendung findet (vgl. dazu Krüger/Marotzki 1999). Die Kategorie Biographie steht hier als expliziter Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung und für eine etablierte Forschungstradition, die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung

Erkenntnisreich waren hier die Ausführungen von Theodor Schulze in der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft aus dem Jahr 2002, der sich im Beiheft 1 zu den Forschungsfeldern der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung im Horizont Allgemeiner Erziehungswissenschaft äußert. Er macht in seiner Darstellung, die als eine Art vernetztes Fließmodell zu lesen ist, deutlich, wie viele Zugänge, querliegende Segmente und Disziplinen wie Subdisziplinen an den Gegenständen und Fragestellungen der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung beteiligt sind (vgl. ebd.: 30). So unterscheidet er

zwischen der Pädagogik der Altersgruppen und Lebenswelten, der Pädagogik der Institutionen und Medien und der Geschichte der Pädagogik/Geschichte der Kindheit und der Sozialisation. Daneben führt er unterschiedliche Ansätze (z.B. entwicklungspsychologisch, soziologisch/sozialisationstheoretisch, bildungs-/lerntheoretisch) wie auch Gegenstände (biographisches Subjekt, Lebenslauf, Laufbahn) und Methoden als auch Material an (narratives Interview, autobiographisches Material, biographische Methode), eingebettet bzw. gerahmt durch die disziplinären Zugriffe (u.a. Ethnologie, Geschichtswissenschaft, Entwicklungspsychologie, Soziologie der Interaktion, Textlinguistik).

Grenztheoretisch gedeutet zeigt sich, dass es einerseits methodologische Trennungen gibt, die sich nicht schneiden und sich auch nicht aufeinander beziehen. Andererseits nimmt die Kategorie *Biographie* als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung die Funktion eines „boundary objects“ (vgl. dazu Star/Griesemer 1989) ein – als ein/e auf der Grenze von mehreren Disziplinen, Forschungsfeldern- und Bereichen befindliches Objekt/Kategorie, welches/die von beider- bzw. mehrseitigem Interesse ist. Damit werden Verhandlungen an den Grenzen und auch Grenzüberschreitungen ermöglicht; Biographie fungiert sozusagen als Übersetzungsinstrument und „Schlüssel der Vermittlung zwischen verschiedenen sozialen Welten“ (Strübing 2004: 224) – hier Forschungsfeldern und (Teil-)Disziplinen. Anke Spies (2002: Abs. 24) betont in ihrer umfänglichen Sammelrezension in Bezug auf das Handbuch „Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung“ von Heinz-Hermann Krüger und Winfried Marotzki (1999) die „nicht unproblematische Grenzlinie zur Soziologie“, die Marotzki als „Amalgam verschiedener Richtungen“ (ebd.: 58) und perspektivistischen Grenzposten zu umreißen versucht.

Überblicke zeigen, „dass es zahlreiche Vorläufer in unterschiedlichen Disziplinen und dementsprechend auch unterschiedliche Theorielinien und -traditionen gibt, aus denen sich das Interesse am konkret Alltäglichen und am Biographischen speist“ (Breidenstein/Helsper 2016: 71f.). Die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung hat zwar eine feste Verankerung in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, ist aber durch einen subdisziplinär übergreifenden Diskurs gekennzeichnet. Methodisch geht es in allen Auslegungen um die Erschließung kollektiver und individueller „Erfahrungsverarbeitungsräume“ (Marotzki 1999: 112) des komplexen biographietheoretischen Konzeptes (vgl. dazu Krüger 1999: 25) bzw. um die entweder bildungstheoretisch oder sozialisationstheoretische „Analyse von individuellen

Lern- und Bildungsprozessen" (Wiezorek 2017: 21), „und deren Bedingungen en détail als je individuelle biographische Prozesse" (ebd.: 33).

4.3 (Bestimmende) Diskurslinien der qualitativen Forschung in disziplinübergreifender Schau

In dieser Suchbewegung seien nur einige, in zurückliegenden wie aktuellen Diskussionen zum Teil vertrauten Diskurslinien vorgestellt, die vor allem aus der wissenschaftlichen, hier explizit empirisch-qualitativ forschenden Tätigkeit entstehen und diese zugleich rahmen, strukturieren und mitunter zu regulieren und standardisieren versuchen.

So wird permanent der genuine Kern qualitativer Forschung verhandelt, der sich in entsprechender Grenzbearbeitung zeigt, z.B., wenn um die Geltungsbegründung interpretativer oder rekonstruktiver Forschung gerungen oder die Rolle von Normativität bearbeitet wird (was einen Spezialdiskurs darstellt). Mit ähnlicher Intensität wird über Gütekriterien und Qualitätsstandards qualitativer Forschung diskutiert (dies wird als Interdiskurs präsent). Weitere Diskurslinien sind die Lehrbarkeit qualitativer Forschung, die damit verbundenen Aushandlungen um das „Forschen nach Rezept", die Rolle von Theorie (bzw. Methodologie) und die Notwendigkeit einer (Selbst-)Reflexivität als Spezialdiskurse. Diskurslinien, die derzeit an Aktualität gewinnen, versammeln sich im Diskursraum zum Forschungsdatenmanagement und finden sich in Spezial- wie Interdiskursen wie dem Datenschutz, der Forschungsethik und der Archivierung qualitativer Daten. Professionalisierung, gedeutet als Selbstkritik und interner Legitimierungsprozess, ist ein Interdiskurs. Technikeinsatz und mediale Unterstützung in qualitativer Forschung werden diskursiv zum Teil recht kontrovers verhandelt. Hier wird z.B. die Tendenz der Automatisierung von Interpretationen kritisiert, mit der das Paradigma qualitativer Forschung systematisch unterwandert wird (Softwareangebote, Arbeitsaufwand, „Auswertung mit einer QDA-Software"). Als Dauerdiskurse können die Abgrenzungsstrategien zu und Bemühungen um Gleichwertigkeit gegenüber quantitativer Forschung, Triangulation und mixed methods sowie Interdisziplinarität identifiziert werden.

Die meisten dieser Diskurslinien bearbeiten (oder streifen zumindest) den Diskurs um Legitimation. In dieser Grenzbearbeitung wird zum einen das Verhältnis zum „Außen" (quantitative Forschung) und zum anderen das Verhältnis im „Innen", den genuinen Kern qualitativer Forschung betreffend (z.B. Gütekriterien), ausgehandelt und

verhandelt, was als Legitimationsbemühung gedeutet werden kann. Schon Bettina Hollstein und Carsten Ullrich (2003) haben vor über 15 Jahren nach dem konstitutiven Kern qualitativer Forschung gefragt und ein „dichotomes Methodenuniversum“ ausgemacht; qualitative Forschung werde damit zu einem „profillosen Sammelbegriff für alles Nicht-Quantifizierbare“ (ebd.) wird. Shalva Weil (2008) wiederum beschreibt in ihrem Konferenzessay als Ergebnis eines Workshops[9] die „legitimation crisis“ qualitativer Forschung, deren Hauptbotschaft die Optimierung und Verbesserung im gesamten Ansatz ist (in Bezug auf Methodologien, Methoden und Techniken, das Forschungsdesign und die Glaubwürdigkeit).

Die Institutionalisierung und Standardisierung qualitativer Forschung als ein sich derzeit ausbreitender Diskurs unterstreichen die Legitimationsbemühen. Institutionalisierung wird verstanden als rasante Aus- und Verbreitung der Methoden, ihrer festen Organisation in Verbänden und Vereinheitlichung in der Ausbildung, der Verankerung in Zeitschriften und Tagungen. Diese Aktivitäten werden als Professionalisierung etikettiert. Diese Verbreitung, in disziplinärer, forschungsfeldspezifischer und methodisch/methodologischer Hinsicht ist, um es mit den Worten von Hubert Knoblauch (2013: 258) zu sagen, derart „vielfältig und vielgestaltig, dass es kaum möglich ist, sie insgesamt zu überblicken“. Oder wie Reiner Keller (2014: Abs. 4) es formuliert: „die unüberschaubare Mannigfaltigkeit unter dem ‚Dach des Qualitativen‘“. Eine wesentliche Entwicklung der Ausbreitung ist die enorme Ausdifferenzierung der Methoden über verschiedene Disziplinen hinweg, die Keller wie folgt beschreibt:

> „Diese Varianten verstehen sich nicht mehr als schlichte Kopien einer allgemeinen Vorlage, sondern legitimieren sich dank der verstärkten Kanonisierung des disziplinären Wissens wissenschaftlicher Disziplinen in ihren eigenen Fächern durch Lehrbücher, Handbücher, Curricula etc.“ (Ebd.: Abs. 6)

Als Zwischenkommentar soll hier betont werden, dass die Erziehungswissenschaft bei der Nennung besonderer qualitativer Methoden keine Erwähnung findet, wenngleich einige (wenige) Erziehungswissenschaftler*innen an der Diskursgestaltung beteiligt sind.

Die weitere Entwicklung ist die der Standardisierung, die im Gegensatz zum interpretativen Paradigma steht und die Gegentendenz zur Ausdifferenzierung darstellt, hier als „strategische“ Standardisie-

9 Es handelt sich um den „Exploratory Workshop on Improving the Quality of Qualitative Research“ des ESF.

rung bezeichnet, findet sich in konventionalisierter Ausbildung und formalisierter Graduiertenförderung (Stichwort: Verschulung, alles muss in berechenbarer Manier lehr- und lernbar sein oder „Antragsprosa“). In Bezug auf die Rolle der Theorie führt Standardisierung zu Entfremdung von Methode und Theorie, die entweder zu einem „theorielosen Empirismus“ (Knoblauch 2013: 17) oder zu einer Loslösung des methodisch-empirischen Fundamentes interpretativer Theorien führt.

Bilanzierend ist festzuhalten, dass es Unterschiede und gleichzeitig Spannungen gibt zwischen gesetzten bzw. initiierten (meist politischen) Diskursen und den „grounded“-Diskursen, die durch die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand entstehen. Die Differenz zwischen verschiedenen Methoden und Schulen innerhalb der qualitativen Forschung ist groß (interne Heterogenität, vgl. dazu auch Terhart 1997: 33), die Bezugnahmen aufeinander mitunter gering. Diese Abgrenzungsbestrebungen führen zu unnötiger Konkurrenz (vgl. dazu Schreier/Breuer 2006), aber auch zu Verkapselungen und Verinselungen – hier scheint zumindest im Ansatz die hegemoniale Steuerung von Diskursen auf. Das Erschließen von (neuen, anderen) Diskursräumen ist schwierig und bewegt sich je nach Problematisierung und Akteurskonstellation zwischen den Peripherien und Zentren[10] (vgl. Mruck/Cisneros Puebla/Faux 2005), was einmal mehr für eine grenztheoretische Betrachtung spricht.

5 Erziehungswissenschaftliche qualitative Forschung oder Erziehungswissenschaft und empirische Bildungsforschung?

Schließen möchte ich mit der schon eingangs aufgeworfenen Frage, was nun erziehungswissenschaftliche qualitative Forschung ausmacht bzw. was das Erziehungswissenschaftliche an der qualitativen Forschung ist und mich auf Terharts Ausführungen aus dem Jahr 1997 beziehen, der konstatiert, dass es „kein genuin erziehungswissenschaftliches Forschungskonzept“ (ebd.: 37) gibt, weil das Spektrum an Methoden auch in anderen Sozialwissenschaften angewandt wird und zudem Unklarheit über eine genuin erziehungswissenschaftliche For-

10 „[W]e recognized that in some cases an additional center-periphery structure – beside the disciplinary and national ones – worked: a kind off-line/on-line gap“ (Mruck/Cisneros Puebla/Faux 2005: 8).

schungsmethode vorherrscht, also die Frage offen bleibt, was denn das Spezifische ist, das in keiner anderen Disziplin Berücksichtigung findet. Die qualitative Bildungsforschung ist eng verknüpft mit der Tradition der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und findet ihren Ursprung in empirisch-orientierter Arbeit in der Pädagogik, die sich zur Erziehungswissenschaft wandelte.

> „[I]n Gestalt der qualitativen Methoden konnte man innerhalb der Erziehungswissenschaft sowohl an die eigene, hermeneutische Tradition anknüpfen wie zugleich durch die Rezeption entsprechender Theorien aus den Sozialwissenschaften Modernität und Internationalität dokumentieren. [...] [D]as Interesse an qualitativen Methoden [ist] als ein Ausdruck der gewandelten gesellschaftlichen Bedingungen erziehungswissenschaftlicher Forschung zu verstehen" (Terhart 1997: 32).

In den 1970er Jahren hatte sich eine intensive Debatte um die Konkurrenzsituation der drei Theorie- und Methodenansätze (Geisteswissenschaftliche Pädagogik, Empirische Erziehungswissenschaft und Kritische Erziehungswissenschaft) entspannt, während aktuell die Rolle der Erziehungswissenschaft im Verhältnis zur empirischen Bildungsforschung bearbeitet wird – hier sei allem voran die *Erziehungswissenschaft* (2018) mit dem Schwerpunktheft „Der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Bildungsforschung" (z.B. der Beitrag von Dietrich Benner zum Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Bildungsforschung) angeführt. Beiden Phasen gemeinsam ist, dass die Erziehungswissenschaft Grenzen verhandelt (vgl. dazu die Beiträge zum 23. DGfE-Kongress 2013). Diese Grenzbearbeitung vollzieht sich an allen und über alle Arten von Demarkationslinien hinweg, wie Subdisziplinen, Professionen, Forschungskulturen/-traditionen, Handlungsfelder, soziale Welten, Funktionslogiken, Wissensarenen usw., wie auch in der inter- bzw. transdisziplinären Zusammenarbeit und im Verhältnis von bzw. zwischen Wissenschaftler*innen, Professionellen, Politiker*innen und Laien. Hinweise für diese Grenzbearbeitungen und die damit verbundenen Legitimationsbemühungen sind die „sehr hybride Identität der Erziehungswissenschaft" (Thole 2013: 34), sich verschiebende, verändernde Grenzen sowie das zunehmende Infragestellen von Grenzen.

Die Suchbewegungen um die qualitative Forschung (in) der Erziehungswissenschaft sind zugleich ein Aufdecken und Aufspüren von Grenzen und deren Bearbeitung. Dies führt zur Frage, welche Konsequenzen durchlässige bzw. offene Grenzen für die Konstitution der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung hat. In einer weiteren Suchbewegung wäre zu klären, wie qualitative Forschung als Grenz-

objekt die Erziehungswissenschaft in ihrem Verhältnis zur empirischen Bildungsforschung beeinflusst.

Literatur

Ackermann, Friedhelm/Ley, Thomas/Machold, Claudia/Schrödter, Mark (Hrsg.) (2012): Qualitatives Forschen in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Angermüller, Johannes (2001): Einleitung: Diskursanalyse: Strömungen, Tendenzen, Perspektiven. In: Angermüller, Johannes/Bunzmann, Katharina/ Nonhoff, Martin (Hrsg.): Diskursanalyse: Theorien, Methoden, Anwendungen. Hamburg: Argument-Verlag, S. 7–22.

Angermüller, Johannes (2007): Nach dem Strukturalismus. Sozialtheorie. Bielefeld: transcript.

Benner, Dietrich (2018): Der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Bildungsforschung, erörtert aus der Perspektive der Allgemeinen Erziehungswissenschaft und der Erziehungs- und Bildungsphilosophie. In: Erziehungswissenschaft 29, 56, S. 9–18.

Breidenstein, Georg/Helsper, Werner (2016): Das Besondere, das Biographische und das Subjekt – zur Affinität von Biographieforschung und Erziehungswissenschaft. In: Schippling, Anne/Grunert, Cathleen/Pfaff, Nicole (Hrsg.): Kritische Bildungsforschung. Standortbestimmungen und Gegenstandsfelder. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 71–82.

Davies, Bronwyn/Harré, Rom (1990): Positioning: The Discursive Production of Selves. Journal for the Theory of Social Behaviour 20, S. 43–63.

Dinkelaker, Joerg/Wyßuwa, Franziska (2020): Lebenslauf und Bildungspraxis. Verschränkte Fluchtpunkte erziehungswissenschaftlicher Interaktions- und Biographieforschung. In: Kreitz, Robert/Demmer, Christine/Fuchs, Thorsten/Wiezorek, Christine (Hrsg.): Das Erziehungswissenschaftliche qualitativer Forschung. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 39–60.

Foucault, Michel (1974): Die Ordnung des Diskurses. München: Hanser.

Foucault, Michel (1981): Archäologie des Wissens. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Foucault, Michel (1992): Was ist Kritik? Berlin: Merve-Verlag.

Garfinkel, Harold (1967): Studies in Ethnomethodology. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Greimas, Algierdas Julien (1971): Strukturale Semantik. Wissenschaftstheorie, Wissenschaft und Philosophie 4. Braunschweig: Vieweg.

Hollstein, Betina/Ullrich, Carsten. G. (2003): Einheit trotz Vielfalt? Zum konstitutiven Kern qualitativer Forschung. In: Soziologie 32, 4, S. 29–42.

Höhne, Thomas (2003): Pädagogik der Wissensgesellschaft. Bielefeld: transcript.

Jäger, Siegfried (2015): Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung. 7., vollst. überarb. Aufl. Münster: Unrast-Verlag.

Jäger, Siegfried (2013): Auf der Suche nach dem Subjekt. In: DISS-Journal 25. http://www.diss-duisburg.de/2013/07/auf-der-suche-nach-dem-subjekt/ [Zugriff: 06.09.2018].

Jäger, Siegfried/Zimmermann, Jens (Hrsg.) (2010): Lexikon Kritische Diskursanalyse. Eine Werkzeugkiste. Münster: Unrast-Verlag.

Jergus, Kerstin (2011): Liebe ist ... Artikulationen der Unbestimmtheit im Sprechen über Liebe. Eine Diskursanalyse. Bielefeld: transcript.

Jütte, Wolfgang/Kondratjuk, Maria/Schulze, Mandy (Hrsg.) (2020): Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld. Kritische Bestandsaufnahmen und Perspektiven. Bielefeld: wbv.

Karafillidis, Athanasios (2010): Grenzen und Relationen. In: Fuhse, Jan/Mützel, Sophie (Hrsg.): Relationale Soziologie. Zur kulturellen Wende der Netzwerkforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 69–95.

Keller, Reiner/Hirseland, Andreas/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hrsg.) (2011): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 1: Theorien und Methoden. 3., erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Keller, Reiner/Hirseland, Andreas/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hrsg.) (2011): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 2: Forschungspraxis. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Knoblauch, Hubert (2013): Qualitative Methoden am Scheideweg: jüngere Entwicklungen der interpretativen Sozialforschung. In: Historical Social Research 38, 4, 257–270.

Kondratjuk, Maria (2017): Soziale Welt Hochschulweiterbildung: Figurationsmerkmale, Arenastruktur, Handlungsmodell. Bielefeld: wbv.

Kondratjuk, Maria (2021): Anerkennung (in) der Hochschulweiterbildung. Potenziale einer sozialweltlichen Betrachtung von Legitimationsprozessen. In: Ohlbrecht, Heike/Detka, Carsten/Tiefel, Sandra (Hrsg.): Wie weiter mit Anselm Strauss? Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 247–268.

Kondratjuk, Maria (2022): Inhärente Transdisziplinarität?! Grenzarbeit (in) der Erziehungswissenschaft. In: Hofbauer, Susann/Schreiber, Florian/Vogel, Katharina (Hrsg.): Aktuelle Projekte der Wissenschaftsforschung in der Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (im Erscheinen).

Kondratjuk, Maria/Jütte, Wolfgang/Schulze, Mandy (2020): Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld. Eine Einleitung. In: Jütte, Wolfgang/Kondratjuk, Maria/Schulze, Mandy (Hrsg.): Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld. Kritische Bestandsaufnahmen und Perspektiven. Bielefeld: wbv, S. 11–18.

Kondratjuk, Maria/Schulze, Mandy (2016): Forschungsaktivitäten in der Hochschulweiterbildung. Ein Systematisierungsvorschlag als Auftakt zu einer Kartografie. In: Hochschule und Weiterbildung 2, S. 12–18.

Kreitz, Robert (2018): Das Erziehungswissenschaftliche der qualitativen Bildungsforschung. In: Erziehungswissenschaft 56, 29, S. 55–64.

Krüger, Heinz-Hermann (1999): Entwicklungslinien, Forschungsfelder und Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Handbuch Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen: Leske + Budrich. S. 13–32.

Link, Jürgen (2011): Diskursanalyse unter besonderer Berücksichtigung von Interdiskurs und Kollektivsymbolik. In: Keller, Reiner/Hirseland, Andreas/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hrsg.): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse 1: Theorien und Methoden. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 407–430.

Link, Jürgen (2006): Versuch über den Normalismus. 3., erg., überarb. u. neu gestaltete Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Link, Jürgen (1999): Wie das Kügelchen fällt und das Auto rollt. Zum Anteil des Normalismus an der Identitätsproblematik in der Moderne. In: Willems, Herbert/Hahn, Alois (Hrsg.): Identität und Moderne. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 164–179.

Ludwig, Joachim (2008): Die Forschungslandkarte Erwachsenen-, Weiterbildung als neues Steuerungsmedium. In: Hessische Blätter für Volksbildung 58, 2, S. 105–113.

Ludwig, Joachim (2012): Erwachsenenbildungsforschung und ihre Ordnungsstrukturen. In Bewegung bleiben. In: Weiterbildung 23, 4, S. 20–23.

Marotzki, Winfried (1999): Forschungsmethoden und-methodologien der Erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Handbuch Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 110–133.

Mruck, Katja/Cisneros Puebla, Cesar A./Faux, Robert (2005): Editorial: About Qualitative Research Centers and Peripheries. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research 6, 3. http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0503491 [Zugriff: 06.09.2018].

Osterloh, Jürgen (2002): Identität der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verantwortung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Ruhloff, Jörg (2006): Warum Erziehungswissenschaft als Disziplin? In: Ruhloff, Jörg/Bellmann, Johannes (Hrsg.): Perspektiven Allgemeiner Pädagogik. Dietrich Benner zum 65. Geburtstag. Weinheim, Basel: Beltz, S. 33–44.

Schäffer, Burkhard/Dörner, Olaf (Hrsg.) (2012): Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.

Schreier, Margrit/Breuer, Franz (2006): Die Beschreibung der disziplinären Irrelevanz qualitativer Methodik. Eine Anmoderation zum Beitrag von Norbert Groeben. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research 7, 4. http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs-0604D1SB9 [Zugriff: 08.09.2018].

Schulze, Theodor (2002): Allgemeine Erziehungswissenschaft und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 1. Sonderheft, S. 129–146.

Schütze, Fritz (2002): Das Konzept der sozialen Welt im symbolischen Interaktionismus und die Wissensorganisation in modernen Komplexgesellschaften. In: Keim, Inken/Schütte, Wilfried (Hrsg.): Soziale Welten und kommunikative Stile. Festschrift für Werner Kallmeyer zum 60. Geburtstag. Tübingen: Narr, S. 57–83.

Simmel, Georg (1999): „Lebensanschauung. Vier metaphysische Kapitel“. In: Simmel, Georg (Hrsg.): Gesamtausgabe Band 16. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 212–235.

Spies, Anke (2002): Summe und Desiderata erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Review Essay: Heinz-Hermann Krüger/Winfried Marotzki (Hrsg.) (1999): Handbucherziehungswissenschaftliche Biographieforschung. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research 3, 4. http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0204376 [Zugriff: 08.09.2018].

Star, Susan L./Griesemer, James (1989): Institutional Ecology, ‚Translations‘ and Boundary Objects: Amateurs and Professionals in Berkeley’s Museum of Vertebrate Zoology, 1907–39. In: Social Studies of Science 19, 3, S. 387–420.

Strauss, Anselm L. (1993): Continual Permutations of Action. New York: De Gruyter.

Strauss, Anselm L. (1990): A Social World Perspective. In: Strauss, Anselm L. (Hrsg.): Creating Sociological Awareness. New Brunswick: Transaction, S. 33–244.

Strauss, Anselm L. (1982): Social Worlds and Legitimation Processes. In: Denzin, Norman K. (Hrsg.): Studies in Symbolic Interaction, Bd. 4. Greenwich: JAI Press, S. 171–190.

Strübing, Jörg (2004): Prozess und Perspektive. Von der pragmatischen Sozialphilosophie zur soziologischen Analyse von Wissenschaft und Technik. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung 5, 2, S. 213–238.

Terhart, Ewald (1997): Entwicklung und Situation des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, Barbara/Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juvennta, S. 27–42.

Thole, Werner (2013): Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge. Ein Plädoyer für den souveränen Umgang mit Grenzen. In: Müller, Hans-Rüdiger/Bohne, Sabine/Thole, Werner (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge. Markierungen und Vermessungen. Beiträge zum 23. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 27–37.

Viehöver, Willy (2003): Die vielgestaltige Praxis der Diskursforschung. In: Keller, Reiner (Hrsg.): Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursforschung, Bd. 2. Forschungspraxis. Opladen: Leske + Budrich, S. 7–18.

Weil, Shalva (2008): Is There a „Legitimation Crisis“ in Qualitative Methods? Conference Essay: ESF Exploratory Workshop on Improving the Quality of Qualitative Research. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research 9, 2. http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs080264 [Zugriff: 08.09.2018].

Wiezorek, Christine (2017): Biographieforschung und Bildungsforschung. Potenziale erziehungswissenschaftlicher Perspektiven auf die Erforschung von Lern- und Bildungsprozessen. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung 18, 1, S. 21–40.

„Algorithmisierte Konstruktionen zweiten Grades“ – QDA-Software, ein analytisches Risiko?[1]

André Epp

1 Prolegomena

Die zunehmende Verbreitung und Implementierung digitaler Techniken seit Ende des 20. Jahrhunderts bedingt eine (grundlegende) Veränderung aller Lebensbereiche. Die so genannte digitale Revolution bzw. der digital turn (vgl. Baum/Stäcker 2015) transformiert tiefgreifend unsere Kommunikations- und Fortbewegungswege, Arbeitsweisen, Freizeitgestaltung usw. und kann daher als ein alldurchdringendes Phänomen beschrieben werden, dem sich nur schwer zu entziehen ist. Entsprechend können Momente des Digitalen und die Datafizierung menschlichen Lebens – ohne dies en détail auszuführen – als omnipräsent beschrieben werden (vgl. Breiter/Hepp 2018).

Forschende und ihre Forschungen sind von der grob umrissenen Entwicklung nicht ausgeschlossen. Folglich werden auch ihre Aktivitäten vom Digitalen durchdrungen und beeinflusst. Dies betrifft zwar insbesondere naturwissenschaftliche- oder technische Fächer, aber auch die Geistes- und Kulturwissenschaften, genauso wie die empirisch arbeitende qualitative Bildungs- und Biographieforschung (s. bspw. Baillot/Busch 2017; Epp 2017; Leh/Ochs 2017). Deutlich wird dies im Besonderen in der zunehmenden Etablierung der Digital Humanities mit einer stetig steigenden Anzahl an Professuren im Hochschulkontext, was im Wesentlichen den digitalen Geisteswissenschaften entspricht (vgl. Jannidis/Kohle/Rehbein 2017). Bedingt durch die Digitalisierung der Wissenschaft konnten in den letzten Jahrzehnten

1 Bei dem Beitrag handelt es sich um eine Erweiterung sowie an verschiedenen Stellen grundlegend aktualisierte und fortführende Überlegungen einbezogene Fassung des vom Autor verfassten Artikels „Förderliches Hilfsmittel oder neue Orthodoxie? – Der Einfluss von Analyse-Software am Beispiel der QDA-Software“, der in dem von Leineweber und de Witt (2018) herausgegebenen Band „Digitale Transformation im Diskurs. Kritische Perspektiven auf Entwicklungen und Tendenzen im Zeitalter des Digitalen“ erschienen ist.

erhebliche Fortschritte auf den unterschiedlichsten Wissenschaftsgebieten erzielt werden (vgl. Drenth 2001).

Ohne entsprechende Computerunterstützung sind viele Forschungsvorhaben in meist knappen Zeitrahmen undenkbar geworden. Mit der Digitalisierung der Forschung sind zwar enorme Vorteile und Potenziale verbunden, allerdings wird sich in einem viel zu geringem Ausmaß mit der Abhängigkeit des Forschungsbetriebes vom Digitalen und den damit einhergehenden Implikationen auseinandergesetzt. Davon sind die Geistes- und Kulturwissenschaften nicht ausgeschlossen: Bspw. wird den Digital Humanities oftmals vorgeworfen, dass sie zu einer unkritischen Affirmation des Technischen neigen und dadurch die Werte der Geisteswissenschaft untergraben würden (vgl. u.a. Baum/Stäcker 2015). Eine kritische Wissenschaft ist jedoch genau dazu aufgefordert sich mit beiden Seiten auseinanderzusetzen: Nicht nur mit den erheblichen wissenschaftlichen Fortschritten und Erfolgen des Digitalen, sondern sie ist geradezu dazu verpflichtet, sich aus einer kritischen Distanz uneingeschränkt mit den Folgen des Digitalen auf den Wissenschaftsbetrieb und der damit verbundenen Generierung neuer Erkenntnisse und Wissensbestände auseinanderzusetzen (vgl. King 2011; Lazer et al. 2011).

Da in den letzten Jahrzehnten eine Vielzahl unterschiedlicher QDA(qualitative Datenanalyse)-Programme entwickelt und programmiert wurden, deren Verwendung für die Analyse qualitativer Daten zum Teil als unumgänglich und paradigmatisch aufgefasst wird, liefert der Beitrag im Kern eine kritische Auseinandersetzung mit den genannten Programmen hinsichtlich ihrer Implikationen für das analytische Durchdringen qualitativer Daten, um die Grundsätze einer kritischen Wissenschaft im Speziellen aus der Perspektive der qualitativen Forschung einzulösen. Unter Rückgriff von Kants (1788/1983) Begriff der Mündigkeit wird die These entfaltet, dass die gegenwärtige mangelnde reflexive Auseinandersetzung mit QDA-Software in eine (selbstverschuldete digitale) Unmündigkeit führen könnte.

Um meine These zu untermauern, werde ich zuerst einen komprimierten Überblick über das Aufkommen und die Verbreitung von QDA-Software geben (s. Abschnitt 2). Daran anschließend werde ich die Risiken von QDA-Software darlegen (s. Abschnitt 3) sowie ausleuchten, inwiefern sie eine analytische Unmündigkeit befördern (s. Abschnitt 4). Abschließend erfolgt ein Ausblick sowie ein Plädoyer für eine kritischere und reflexivere Auseinandersetzung zum Einsatz von QDA-Programmen im Forschungsprozess (s. Abschnitt 5).

2 Ein historischer Rückblick: Aufkommen und Verbreitung von QDA-Software

Bedingt durch die zunehmende Verbreitung von Personal Computern und den damit verbundenen neuen technischen Möglichkeiten, aber vermutlich auch inspiriert durch quantitative Statistikprogramme[2], wie bspw. SPSS, das bereits 1968 entwickelt wurde und zur damaligen Zeit noch mit Lochkarten operierte (vgl. Nie/Bent/Hull 1970), wurde sich Ende der 1980er Jahre damit auseinandergesetzt, inwiefern die „neuen" digitalen Geräte für die Analyse qualitativer Daten nutzbar sein könnten. Es wurde u.a. abgetastet, inwiefern sie die Analyse von Interviews, Gruppendiskussionen, Beobachtungsprotokollen, Dokumenten etc. unterstützen und vorantreiben könnten. Im Zuge dieser eingehenden Beschäftigung wurden weltweit eine Vielzahl an QDA-Programmen mit einem beachtlichen Leistungs- und Funktionsumfang entwickelt (bezüglich der unterschiedlichen Programme s. bspw. Fielding/Lee 1998; Weitzmann/Miles 1995: 27ff.), für die sich der Oberbegriff QDA-Software etabliert hat (vgl. Kuckartz 2009: 715).

Neben der Analyse unterschiedlicher Datensorten, wie verschiedene Varianten qualitativer Interviews (bspw. Expert*inneninterviews, biographisch-narrative Interviews), Dokumente, Beobachtungsprotokolle, Bilder, Videodaten usw., gewährleisten die QDA-Programme ferner das Organisieren und Managen von Datensorten. Entsprechend kann das Datenmaterial bspw. auf der Grundlage bestimmter Kriterien nach (Sub-)Gruppen geordnet und organisiert werden. Darüber hinaus ermöglichen die Programme den zügigen Zugriff auf Textstellen und/oder auf bereits codierte Textstellen sowie die lexikalische Suche nach Wörtern, Wortkombinationen oder Zeichenketten. Zudem können u.a. Kategorien(-systeme) flexibel entwickelt, Hyperlinks zwischen Textstellen erstellt, Memos geschrieben und verwaltet werden. Eine Vielzahl der QDA-Software erleichtert des Weiteren die Kombination von qualitativen und quantitativen Auswertungsprozeduren – im Sinne eines Mixed-Methods Vorgehens – da sie teilweise neben den „klassischen" qualitativen Analysetools zunehmend ebenso über quantitativ-statistische verfügen.

2 Kuckartzs und Rädikers (2019: V) Kurzabriss zur Geschichte von MAXQDA legen diesen Gedankengang nahe, da sie anmerken, dass MAXQDAs ursprünglicher Name MAX auf den Soziologen Max Weber zurückgeht, der „zu seiner Zeit [auf einer] einzigartigen Weise quantitative und qualitative Methoden, Erklären und Verstehen, miteinander verband".

Berücksichtigt werden muss allerdings, dass ein Großteil der Funktionen von QDA-Programmen nur einen unterstützenden Charakter aufweist. Sie erstellen nicht – wie etwa Statistikprogramme Korrelationen auf „Knopfdruck" – automatisiert ein Kategoriensystem, sondern die intellektuelle analytische Arbeit – im Sinne des Durcharbeitens des Datenmaterials – muss von den Forschenden selbst erbracht werden.[3] Insgesamt kann festgehalten werden, dass Forschende mithilfe der computergestützten Analyse auf effizientere Art und Weise eine größere Menge an Daten analysieren, organisieren usw. können (vgl. Kuckartz 2009: 715ff.; 2010).

Ungeachtet der grob umrissenen Potenziale, die mit den QDA-Programmen verbunden sind, kamen im Zuge ihrer stärkeren Verbreitung und Anwendung in den 1990er Jahren für Forschungsunternehmen unterschiedlichste Diskussionen und Bedenken auf, die insbesondere den methodischen Stellenwert von QDA-Programmen betreffen: Handelt es sich bei der computergestützten Analyse mit QDA-Software um eine eigenständige Methodik oder können diese lediglich als ein Hilfsmittel – im Sinne eines Werkzeugkoffers – betrachtet werden (vgl. Kuckartz/Rädiker 2019: 10ff.)? Obwohl Kuckartz und Rädiker (2019: 11) betonen, dass sie gegenwärtig die zuerst genannte Position vertreten bzw. präferieren, scheint mir ihre Positionierung paradox. Einerseits betonen beide, dass es sich „um eine Methode" (ebd.) handele und es deshalb adäquater sei, auch von dieser zu sprechen, andererseits greifen sie aber auch die Werkzeugmetapher auf. Sie erachten die computergestützte Analyse qualitativer Daten nicht ausschließlich als „einen neuen Analysestil" (Kuckartz, 2009: 729). Ihrer Auffassung nach verfügen QDA-Programme über einen „Methodenüberschuss" (Kuckartz/Rädiker 2019: 12), sodass sie gleichzeitig ein Werkzeug seien, „mit dem sich andere Methoden des Vor-Computer-Zeitalters umsetzen lassen" (Kuckartz 2009: 729). Kuckartz argumentiert weiter, dass sich lediglich das Erscheinungsbild der Analyse aufgrund der QDA-Software verändert habe und nicht die Auswertungsmethodik an sich: Methoden wie etwa die qualitative Inhaltsanalyse ließen sich lediglich in einem anderen Medium umsetzen. Er zieht Parallelen zum Geldge-

3 Das bedeutet wiederum nicht, dass quantitativ ausgerichtete Forschung auf kreative und intellektuelle Leistungen verzichtet bzw. nicht auf diese angewiesen ist, weil Computerprogramme bspw. bestimmte Korrelationen wiedergeben. Letztere müssen von quantitativen Forschenden genauso interpretiert werden, da die digitalen Techniken dies (bisher) nicht übernehmen. Im Vergleich zum qualitativen Vorgehen ist somit das Ausmaß und die Intensität eine andere.

schäft mit Banken, das seiner Ansicht nach lediglich digitalisiert, jedoch nicht grundlegend verändert wurde. Bankgeschäfte laufen heutzutage vom Grundprinzip immer noch so ab wie vor 30 Jahren, nur digitalisiert, so Kuckartz (vgl. ebd.: 728f.). Da bisher allerdings keine Arbeiten zum Vergleich von computergestützter Analyse und jener mit Papier und Stift vorliegen, ist es m.E. unbegründet davon zu sprechen, dass sich eine analoge Datenanalyse auf gleiche Weise vollziehe: Das methodische Instrumentarium einer Methode kann nicht bloß übertragen werden, sondern muss ebenso an die QDA-Software angepasst werden (vgl. Epp 2017). Vor diesem Hintergrund scheint es mir daher angemessener von einem analytischen Hilfsmittel – im Sinne eines Werkzeuges – zu sprechen, das Forschende bei einer bestimmten methodisch ausgerichteten Analyse, wie bspw. der Grounded Theory, unterstützt und diese zugleich beeinflusst.

Im Zuge der damaligen Diskussionen wurde außerdem das Bedenken geäußert, dass sich bedingt durch die technischen Möglichkeiten eine „neue Orthodoxie" der qualitativen Methoden herausbilden würde, da insbesondere jene Verfahren, die codebasiert auswerten, für die computergestützte Analyse geeigneter seien, als jene, die nicht codebasiert vorgehen. Dadurch, so die Argumentation, werde die Analyse qualitativer Daten in eine bestimmte (codebasierte) Richtung gedrängt und andere bspw. sequenzanalytische Verfahren würden eine Marginalisierung erfahren (vgl. Coffey/Holbrook/Atkinsons 1996). Obwohl letzteren auch in der Methodenausbildung an deutschen Hochschulen eine geringere Rolle zukommt, wie gegenwärtige Analysen von Stelter und Miethe (2019) verdeutlichen, sind die skizzierten Bedenken bisher nicht eingetroffen, wie die Entwicklung der Biographieforschung in den unterschiedlichen Disziplinen, wie Soziologie, Erziehungswissenschaft, Geschichte, Germanistik etc. (siehe u.a. Krähnke et al. 2017; Krüger/Marotzki 2006; Puchert 2017; Trescher/Bröner 2017) oder auch speziell die biographische Professionsforschung in der Erziehungswissenschaft (siehe u.a. Epp 2019; Kunze 2013; Kraul/Marotzki/Schweppe 2002) verdeutlicht.

Auch wenn sich scheinbar die Sorge um eine „neue Orthodoxie" der qualitativen Methoden nicht bewahrheitet hat, muss sich dennoch einerseits aufgrund der stärkeren Durchdringung der qualitativen Forschungspraxis durch die computergestützte Analyse damit beschäftigt werden, inwiefern die digitalen Hilfsmittel die Entscheidung für die Wahl des methodischen Vorgehens beeinflussen und leiten. Andererseits muss sich zwingend mit dem Einfluss der QDA-Software

auf die konkrete Analyse auseinandergesetzt werden, denn ihre Verwendung kann genauso wenig als voraussetzungslos gelten wie die Wahl bestimmter Methoden. Es muss reflektiert werden, dass sowohl wissenschaftliche Auswertungsmethoden als auch computergestützte Hilfsmittel für die Auswertung den Forschungsgegenstand nie ohne Rückgriffe auf Voraussetzungen erfassen können (vgl. Scheele 1988: 11; Soeffner 2014: 41f.), sondern immer gegenstandskonstituierend sind, also die Analyse beeinflussen (vgl. Aebli 1980: 26f.). Die (Auswertungs-)Methode wirkt sich darauf aus, mit welchem analytischen Instrumentarium Forschende das Datenmaterial im Rahmen der Analyse bearbeiten, wohingegen die (digitalen) Hilfsmittel bzw. Werkzeuge darauf einwirken, wie die Analysearbeit mit der (Auswertungs-)Methode konkret vollzogen wird. So gehört bspw. das Schreiben von Memos zum analytischen Instrumentarium der Grounded Theory (vgl. Strauss/Corbin 1996), das mit unterschiedlichen Werkzeugen vollzogen werden kann.

3 QDA-Programme und ihre Implikationen

Der Funktionsumfang gegenwärtiger QDA-Programme, der in Abschnitt 2 grob umrissen wurde (siehe bspw. ausführlich Kuckartz/Rädiker 2019), enthält eine Vielzahl an Tools, die einerseits produktiv für die Analyse qualitativer Daten eingesetzt werden können und verschiedene Möglichkeitsräume eröffnen. Der Einsatz der Software birgt andererseits auch Implikationen, wie dem Verschließen von Möglichkeitsräumen, die insbesondere von den entwickelnden Unternehmen nur verkürzt angesprochen werden. Zwar wird in einigen Publikationen auf die Implikationen hingewiesen, jedoch werden diese meist nur in einem Nebensatz erwähnt (siehe u.a. Coffey et al. 1996; Mruck 2000). Oder es wird lediglich darauf verwiesen, mit welchem QDA-Programm die Analyse vollzogen wurde, anstatt sich mit ihrem gegenstandskonstituierenden Einfluss auf die konkrete Analysearbeit auseinanderzusetzen.

Trotz aller Bemühungen, den Funktionsumfang von QDA-Programmen kontinuierlich weiterzuentwickeln, indem gegenwärtige Forschungsströmungen und Trends, wie bspw. die Beliebtheit von Mixed-Methods-Ansätzen, sowie ebenfalls die Wünsche und Anregungen von Forschenden eine Berücksichtigung erfahren, besteht alleine aufgrund des definierten (programmierten) und damit limitierten und tendenziell unflexiblen Funktionsumfangs der Programme die Implikation,

dass Forschende, ohne sich dessen bewusst zu sein, in ihren Analysetätigkeiten eingeschränkt und durch die computergestützte Analyse gelenkt werden. Insgesamt kann QDA-Software Forschende auf verschiedenen Ebenen beeinflussen, wie sie über Daten analytisch nachdenken. Die definierten Analysetools lassen nur vordefinierte Prozeduren zu. Entsprechend können nur bestimmte Strukturen abgebildet und analytische Schritte vollzogen werden. Wird bspw. mittels QDA-Software eine Narrationsanalyse vollzogen, werden Forschende immer wieder in die kategorienbasierte Ausdrucksweise und vorstrukturierten Darstellungs- und Strukturierungsweisen der QDA-Programme gedrängt (vgl. Epp 2017).

Für qualitatives Forschen ist eine kritisch-kreative Haltung elementar, wie sie weiter oben umrissen wurde. Der künstlerische Zugang qualitativer Forschung, der den handwerklichen-technischen Aspekt ergänzt, wird von einer Vielzahl von Forschenden betont (vgl. u.a. Knoblauch 2008, 2014; Strauss/Corbin 1996: 4ff.). Die eigene Kreativität produktiv für den Erkenntnisgewinn zu nutzen spiegelt sich in den unterschiedlichsten Stadien des qualitativen Forschungsganges wider: Nicht nur in der Analyse und der Theoriebildung ist der Rückgriff auf das kreativ-künstlerische Potenzial bedeutsam, sondern ebenso in den Darstellungsformen wissenschaftlicher Forschungsergebnisse (vgl. u.a. Jones et al. 2008). Da der definierte Funktionsumfang von QDA-Software nur einen gewissen Grad an Flexibilität zulässt, kann dieser insgesamt als eine Einschränkung der Kreativität begriffen werden. Etwas unvorsichtiger kann formuliert werden, dass QDA-Software zu einer gewissen Standarisierung der qualitativen Analyse beiträgt, da das kreativ-künstlerische Potenzial eine Einengung erfährt.

Die Einhegung der Kreativität durch die QDA-Software kann bewirken, dass sich Forschende den Strukturen der Software unterordnen und weder eigene noch von den Programmen unabhängige Möglichkeitspfade der analytischen Organisation, Durchdringung und Strukturierung der Daten entwickeln. Zugespitzt formuliert: Forschende denken nicht mehr außerhalb des Funktionsumfanges der Software – es wird als ein analytisches Hilfsmittel nicht (mehr) in Frage gestellt, da ausschließlich in den vorgegebenen Analysemustern und -ordnungen gedacht wird. Der fest definierte und somit limitierte Funktionsumfang kann außerdem zur Folge haben, dass es zu einer Art Selbstzensur der Forschenden kommen kann, da mögliche Analysewege und -ideen nicht (mehr) gedacht und nicht zugelassen werden, da der Umfang der QDA-Programme diese nicht zur Verfügung stellt. Forschen-

de laufen demnach Gefahr, bereits Bekanntes auf mechanische Art und Weise zu wiederholen.

Die Einhegung der Kreativität und die Tendenz zur Standardisierung durch die QDA-Software möchte ich an folgender Metapher, die Knoblauch (2008) auf dem Berliner Methodentreffen 2008 in einem ähnlichen Kontext verwendet hat, weiter verdeutlichen: Menschen die sich auf einer gut ausgebauten Straße mit einem klaren Streckennetz, Straßenschildern, Fahrbahnmarkierungen, Straßenbeleuchtung und Leitplanken fortbewegen, benötigen keinen Einfallsreichtum, um von A nach B zu kommen. Sie müssen lediglich die Funktion der Schilder verstehen und diesen folgen, um ihr Ziel zu erreichen. Personen, die jedoch auf einem holprigen Pfad unterwegs sind, der sehr viel weniger gut befestigt, voller Nebenstrecken, Hindernissen und Alternativen ist, über keine Beschilderung, keine Straßenbeleuchtung und Leitplanken verfügt, haben viel mehr Möglichkeiten, um von A nach B zu kommen: Dieser Weg lässt viel mehr Alternativen, aber auch Umwege zu. Es können nicht nur „neue“ Wege erkundet, sondern es kann auch Neues entdeckt werden, was zuvor noch nicht wahrgenommen, aufgespürt, beobachtet, bemerkt etc. wurde. Ähnlich verhält es sich mit der Analyse qualitativer Daten, wie Roberts und Wilson (2002: 15) betonen: „Computer techniques of logic and precise rules are not compatible with the unstructured, ambiguos nature of qualitative data and so it may distort or weaken data or stifle creativity.“

Eine weitere mögliche Implikation, die mit der Nutzung von QDA-Programmen einhergehen kann, ist darin zu sehen, dass Forschende aufgrund der Einhegung der Kreativität keine interpretierende Analysehaltung entwickeln bzw. diese eingeschränkt wird. Dies kann u.a. zur Folge haben, dass Interviewausschnitte lediglich unter Kategorien subsumiert werden, anstatt diese in ihrem Zusammenhang und ihrer Dimensionierung auszuleuchten, und die herausgearbeiteten Kategorien und Strukturen nicht oder nur geringfügig miteinander in Bezug gebracht werden. Vor diesem Phänomen haben Fiedling und Lee (1998: 119) bereits Ende der 1990er Jahre gewarnt: Sie vertreten ebenfalls die Haltung, dass die extensive Nutzung von QDA-Software dazu führe, dass die Analyse durch das Kodieren ersetzt werde und dadurch das eigentliche Phänomen aus den Augen verloren wird. Es treten also die technischen Momente der QDA-Programme in den Vordergrund, wodurch die eigentlichen Daten und deren Durchdringung bzw. Interpretation aus dem Fokus geraten. Kurz: QDA-Software kann

somit befördern, dass das Ausbilden einer Interpretationskompetenz vernachlässigt oder in den Hintergrund gedrängt wird.

Ferner kann die mangelnde Sensibilität der Nutzer*innen im Umgang mit den einzelnen Arbeitstools der QDA-Software als eine weitere Gefahr bezeichnet werden. Bspw. können mit der Funktion des automatischen Kodierens bestimmte Begriffe, Stichworte und/oder Textstellen, fast schon „ingenieural", aus dem Datenmaterial herausgefilterten werden, die z.T. gar nicht mehr betrachtet und umstandslos unter eine Kategorie subsumiert werden. Diese Automatisierung – quasi auf Knopfdruck –, aber auch die weiter oben ausgeführte mentale Schablonisierung, schränken nicht nur die Kreativität, sondern hegen auch das Widerständige der qualitativen Forschung ein und tragen dadurch zu einer zunehmenden Standardisierung bei (vgl. Knoblauch 2013: 18).

Die Ausführungen verdeutlichen, dass QDA-Programme den Forschungsprozess nicht grundsätzlich weiter vorantreiben und produktiv unterstützen, sondern diesen ebenso hemmen und beschneiden können. Bezüglich der dargelegten Implikationen, muss m.E. die Diskussion hinsichtlich der „neuen Orthodoxie", die laut Kuckartz bereits mit der umfangreichen Verbreitung von QDA-Software ad acta gelegt worden ist, wieder aufgegriffen und differenziert betrachtet werden.

In Bezug auf die Analyse von codebasierten Verfahren kann jedoch sehr wohl von einer „neuen Orthodoxie" gesprochen werden. QDA-Programme erfahren u.a. aufgrund ihrer ökonomischeren Arbeitsweise gegenwärtig eine ungebrochene und nie dagewesene Beliebtheit, wie sich bspw. in der immensen Anzahl von Workshops zu unterschiedlichen QDA-Programmen widerspiegelt. Ihre Ver- und Anwendung im Forschungsprozess gehört zum „guten Ton", zu einem gewissen gesetzten Standard mit dem sich, wenn überhaupt, nur geringfügig kritisch auseinandergesetzt wird. Alternative Hilfsmittel, wie bspw. Papier und Stift, erfahren dagegen eine marginale Betrachtung und Anwendung. Auch eigene Beobachtungen auf Forschungswerkstätten sowie Gespräche mit Kolleg*innen, die selbst empirisch arbeiten oder empirische Arbeiten betreuen, sprechen dafür,, dass codebasierte Analyserichtungen überwiegend auf einer computergestützten Analyse basieren. Die Verbreitung und Anwendung von QDA-Programmen hat somit einen geringeren Einfluss auf die Wahl oder Bevorzugung codebasierter zuungunsten sequenzieller Verfahren, aber auf die Analyserichtung codebasierter Verfahren an sich, sodass diesbezüglich sehr wohl von einer „neuen" Orthodoxie gesprochen werden muss.

Folglich hat sich somit nicht nur das Erscheinungsbild der Analyse durch die computergestützte Analyse verändert, wie Kuckartz (2009: 729) argumentiert, sondern auch die Analysehaltung und das -verhalten. Mit dem Wandel des Erscheinungsbildes verändert sich auch immer die Wahrnehmung, was zu oft ausgeblendet wird und zwingend im Forschungsprozess reflektiert werden sollte.

4 QDA-Programme – Changieren zwischen Mündigkeit oder Unmündigkeit?

In Bezug auf die dargestellten Implikationen, die mit der Verwendung von QDA-Software verbunden sind, wird nachfolgend diskutiert, ob damit eine Entmündigung von Forschenden begünstigt wird. Da Kant im Rahmen unterschiedlicher erziehungswissenschaftlicher Genres eine besondere Bedeutung attestiert wird und auch seine Werke bis heute nachwirken (vgl. Vogel/Erdmann 2020), wird nachfolgend auf seine Ausführungen zu Mündigkeit und Unmündigkeit Bezug genommen, die er intensiv bearbeitet hat (vgl. Kant (1784/1983).

In seiner Schrift „Was ist Aufklärung?“ beschreibt Kant (1784/1983: 53ff.) Unmündigkeit als das Unvermögen sich seines eigenen Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Ferner vertritt er die Auffassung, dass die Unmündigkeit selbstverschuldet sei, wenn diese nicht aus dem Mangel des Verstandes resultiere, sondern aufgrund von Faulheit und Feigheit. Mündigkeit dagegen beschreibt das innere und äußere Vermögen zur Eigenverantwortlichkeit und Selbstbestimmung – eine gewisse Unabhängigkeit. Kants Bezugspunkt für die Begründung individuellen und kollektiven Handelns ist also weder die Berufung auf bestimmte Traditionen noch auf Autoritäten jeglicher Couleur, sondern liegt in dem Gebrauch des menschlichen Verstandes mit seinem ganzen Facettenreichtum.

Betrachtet man Kants Formulierungen im Lichte der in Abschnitt 3 entwickelten Überlegungen, so werden Analogien sichtbar, die im Folgenden einer Erörterung bedürfen. Erfahren QDA-Programme lediglich eine Verwendung, weil Forscher*innengenerationen oder die zu Betreuenden auf diese analytischen Hilfsmittel bereits selber zuvor zurückgegriffen haben oder es zum gegenwärtigen Standard der Datenanalyse gehöre, wie es so schön einige Werbesolgans der entsprechenden Softwareunternehmen propagieren, dann reflektieren Forschende nicht mehr, weshalb sie auf welche analytischen Hilfsmittel zurückgreifen, sondern reproduzieren laut Kant lediglich unhinter-

fragt bestimmte traditionelle und institutionalisierte Ideale. Das Nicht-Hinterfragen dieser gesetzten Normen bezeichnet Kant als Fußschellen einer immerwährenden Unmündigkeit, die den selbstständigen Gebrauch des Verstandes verhindern und/oder behindern (vgl. ebd.: 54). Die QDA-Programme können somit zu den „Fußschellen“ werden, vor denen Kant warnt, sollten Forschende beharrlich dem fest definierten Funktionsumfang der Programme folgen: Sie würden sich also weniger ihrem eigenen (analytischen) Verstand und Kompetenzen, ihrer Kreativität und den damit verbundenen Analysemöglichkeiten bedienen, sondern lediglich den Vorschriften bzw. dem Funktionsumfang und -rahmen der QDA-Programme Folge leisten – sie ordnen sich den (digitalen) Strukturen der Software unter und entwickeln weder eigene noch von den Programmen unabhängige Möglichkeitspfade der analytischen Organisation, Durchdringung und Strukturierung des Materials. Oder um es mit Kants Worten zu fassen: Sie bedienen sich nicht ihres Verstandes.

Sich nicht seines eigenen Verstandes zu bedienen wäre nicht nur grundsätzlich für wissenschaftliche Unternehmungen grob fahrlässig, sondern für die qualitative Forschung im Besonderen, da für sie eine Widerständigkeit gegen die Standardisierung charakteristisch ist (vgl. Knoblauch 2013: 18). Entsprechend muss der Rückgriff auf den eigenen Verstand als eine zwingende Konsequenz aufgefasst werden, da ansonsten das Moment des Widerständigen verloren gehen würde.

Um die Metapher der Straße bzw. des Pfades wieder aufzugreifen: Die Nutzung der ausgebauten Straße mit allen ihrer (vermeintlichen) Vorzüge, der Lenkung und Steuerung, kann im Sinne der von Kant formulierten Unmündigkeit betrachtet werden. Der Pfad hingegen erfordert sich seines eigenen Verstandes sowie seiner analytischen Sinne und Sensibilität unter dem Hinzuziehen orientierunggebender Hilfen wie dem Sonnenstand zu bedienen, da er bspw. über kein Leitsystem sowie über keine Wegweiser wie das Straßennetz verfügt.

Des Weiteren muss der Begriff der Mündigkeit, so wie ihn Kant verwendet, eine kritische Betrachtung erfahren, da es eine totale Mündigkeit nicht geben kann. Forschende können nicht jedes Mal, wenn sie Forschungsvorhaben durchführen wollen, das Rad neu erfinden. Sie beziehen sich immer schon (kritisch) auf Vorheriges, sie operieren also nicht im luftleeren Raum. Dies schließt allerdings nicht aus, dass die bereits generierten Ergebnisse und die zur Anwendung kommenden Methoden einem kritischen Blick unterzogen werden müssen. Ein weiteres Argument hinsichtlich der Passung von Kants Mündigkeitsbe-

griff ist, dass insbesondere die qualitative Forschung mit Subjektivität behaftet ist, die zwar reflexiv eingeholt und produktiv für den analytischen Prozess genutzt werden kann, aber niemals in ihrer Totalität.

5 Conclusio: Algorithmisiertes Teufelszeug oder „nice to have"?

Ungeachtet der Kritik und des Risikos der technischen Entmündigung, die mit der Nutzung computergestützter Analyse verbunden ist, wäre ein Plädoyer, grundsätzlich auf QDA-Software zu verzichten oder sie prinzipiell als apokalyptisches Handwerkszeug zu verteufeln, da sie – wie Reichertz (2014) zugespitzt formuliert – die qualitative Forschung zu Grabe trägt, zu kurzgedacht, da sie durchaus über gewisse Potenziale und Vorteile verfügt (s. Abschnitt 2). Nichtsdestoweniger müssen sich Forschende, wenn sie auf die computergestützte Analyse zurückgreifen, zwingend intensiver im Forschungsprozess mit der Frage auseinandersetzen, ob sie auf kreative Art und Weise analytische Stränge und Vorgehensweisen verfolgen oder ob sie lediglich dem fest definierten Rahmen der QDA-Programme Folge leisten und sich diesem – zugespitzt formuliert – unterwerfen. QDA-Software bedingt nicht zwangsweise eine Entmündigung, sondern diese ist, wie Kant bereits formuliert hat, selbstverschuldet, wenn der Einfluss der QDA-Programme auf den Analysegang nicht ausreichend reflektiert wird und dadurch Möglichkeitspfade der analytischen Organisation und Durchdringung der Daten durch das Moment des Digitalen unterdrückt werden.

In der qualitativen Forschung kommt der Reflexion der „verwendeten wissenschaftlichen Werkzeuge und ‚Operationen' sowie der darin eingelagerten Vorannahmen und Erwartungen" (Dausien 2007: 4) ein besonderer Stellenwert zu – es wird als ein zentrales Qualitätskriterium charakterisiert. Da „Kriterien der Objektivität und Güte empirischer Forschung, die sich am hypothetico-deduktiven Modell quantifizierender Forschung orientieren, nicht greifen bzw. unangemessen sind" (ebd.), so ist die Reflexion der zum Zuge kommenden Methoden und Hilfsmittel wie auch ihre Anwendung im Forschungskontext zwingend erforderlich. Folglich muss sich zukünftig nicht nur mit den verwendeten Methoden reflexiv auseinandergesetzt werden, sondern ebenfalls viel intensiver als bisher mit den herangezogenen (computergestützten) analytischen Hilfsmitteln – und zwar unter der Problemstellung, welchen Einfluss die QDA-Software auf den Analy-

segang bzw. auf das Forschungsvorhaben hat. Die Reflexion sollte dabei jedoch nicht nur im Sinne eines nachträglichen Kriteriums an die Analyse herangetragen werden, sondern kontinuierlich während des Analyseprozess erfolgen. Eine kritische Wissenschaft, wie jene, die auf die Prinzipien des interpretativen Paradigmas rekurriert, also davon ausgeht, dass die soziale Wirklichkeit immer schon interpretierte Wirklichkeit ist, muss sich somit zwangsläufig mit ihren eigenen Konstruktionsprozessen, wie sie mithilfe von QDA-Programmen erfolgen, reflexiv auseinandersetzen. Das bedeutet, dass nicht nur der Name der jeweiligen QDA-Software genannt wird, mit der die Analyse unterstützend durchgeführt wurde, sondern ebenfalls welche Überlegungen bezüglich der Verwendung der QDA-Programme angestellt wurden und welche Herausforderungen im Laufe des analytischen Ganges mit ihr aufgetaucht sind. Kurz: Eine reflexive Haltung, die auf Mündigkeit angewiesen ist, kann somit als zentral angesehen werden, um das Forschungshandeln und -vorgehen unter Verwendung der hinzugezogenen analytischen Hilfsmittel bewusst zu erschließen.

M.E. haben sich folgende Fragen als hilfreich herauskristallisiert:

— „Wie kam ich auf die Idee mich der Hilfe von QDA-Software zu bedienen? Was ist die persönliche Motivation, QDA-Software einzusetzen?
— Warum greife ich gerade in diesem Forschungsprojekt auf QDA-Software zurück (und nicht in einem anderen)?
— In welchen Schritten der Analyse kann mich die QDA-Software unterstützen? Gibt es Schritte wo sie eher hemmend wirken kann? Gibt es Schritte oder Phasen in denen ich auf die QDA-Software verzichten kann? Inwiefern eignen sich andere und/oder weitere Hilfsmittel für die (einzelnen Schritte der) Datenanalyse?
— Wie verhält sich das Passungsverhältnis zwischen der herangezogenen Methode und der QDA-Software? Müssen bestimmte analytische Schritte der Methode ggf. modifiziert werden? Welche Veränderungen und Abweichungen ergeben sich hinsichtlich des methodischen Vorgehens?
— Welchen Einfluss hat die QDA-Software auf den Erkenntnisprozess und die Ergebnisdarstellung?“ (Epp 2020, S. 297)

Insgesamt sollten bezüglich der analytischen Hilfsmittel immer beide Wege, die gut ausgebaute Straße und der mit voller Überraschungen verbundene Pfad genutzt werden. Beide Analysepfade müssen unter Berücksichtigung und Reflexion der mit ihnen verbundenen Vorteile

und Risiken in Betracht gezogen oder gar miteinander kombiniert werden.

Da m.E. jedoch nicht von einem „methodenneutralen Werkzeugkasten" (Kuckartz/Rädiker 2019: 10) gesprochen werden kann, da MAXQDA hinsichtlich bestimmter Methoden, insbesondere die code- bzw. kategorienbasiert vorgehen, Präferenzen setzt, bleibt zukünftig abzuwarten, inwiefern beide Wege bspw. für sequenzanalytische Verfahren gangbar sind bzw. werden. Nichtsdestoweniger sollte sich zukünftig in Bezug auf die weitere Entwicklung von QDA-Software, die Frage gestellt werden, ob QDA-Programme, die ursprünglich für eher codebasierte, also kategorienbasierte Analyseverfahren entwickelt wurden, für nicht-codebasierte bzw. nicht-kategorienbasierte Verfahren, wie bspw. die Narrationsanalyse, nutzbar gemacht werden können (vgl. Epp 2017): Es muss sich diesbezüglich nicht nur mit den analytischen Möglichkeiten auseinandergesetzt werden, sondern auch mit den Implikationen, die die Ver- und Anwendung mit sich bringen, z.B.: Welchen Bedingungen, Veränderungen und Abweichungen von einem spezifischen methodischen Vorgehen impliziert der definierte Funktionsumfang der Programme?

Da sich analytische und methodische Vorgehensweisen, wie auch der Erwerb einer Interpretationskompetenz, immer in einem Zusammenspiel eines Ensembles vielfältiger Komponenten ausbilden (bspw. in Forschungswerkstätten, Seminaren, durch das Hinzuziehen von (Einführungs-)Literatur, Doktormütter und -väter), stellt sich ebenso die Frage, ob QDA-Software überhaupt eine so schwerwiegende Wirkung, wie sie in diesem Beitrag diskutiert wurde, attestiert werden kann. Daran knüpft sich die Frage, inwiefern die intensive Nutzung von und die alleinige Einsozialisation in QDA-Software zur Herausbildung einer post-digitalen Analysehaltung beiträgt (vgl. Jörissen 2017: 194ff.) – also dem Phänomen, dass sich eine Analyse unabhängig von der faktischen Verwendung eines QDA-Programms dennoch (unbewusst) ausschließlich in dessen analytischen Strukturen und Möglichkeitsräumen bewegt. Müsste dann analog zu den Ausführungen von Hepp (2016: 230) zu einer „algorithmisierten Wirklichkeitskonstruktion" von der algorithmisierten ‚Konstruktionen zweiten Grades' gesprochen werden?

Literatur

Aebli, Hans (1980): Kognitive Aspekte der Handlungstheorie. Denken. Das Ordnen des Tuns, Band (I). Stuttgart: Klett-Cotta.

Bailott, Anne/Busch, Anna (2017): Vernetzung – Erzählung – Kollation. Digitale Methoden in der Biographieforschung. In: BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen, 30, 1 + 2, S. 22–29.

Baum, Constanze/Stäcker, Thomas (2015): Methoden – Theorien – Projekte. In: Grenzen und Möglichkeiten der Digital Humanities. In: Baum, Constanze/Stäcker, Thomas (Hrsg.): Grenzen und Möglichkeiten der Digital Humanities. https://zfdg.de/sb001_023 [Zugriff: 10.09.2019] (= Zeitschrift für digitale Geisteswissenschaften, 1. Sonderband).

Breiter, Andreas/Hepp, Andreas (2018): Die Komplexität der Dataizierung: Zur Herausforderung, digitale Spuren in ihrem Kontext zu analysieren. In: Katzenbach, Christian/Pentzold, Christian/Kannengießer, Sigrid/Adolf, Marian/Taddicken, Monika (Hrsg.): Neue Komplexitäten für Kommunikationsforschung und Medienanalyse: Analytische Zugänge und empirische Studien. Berlin: Böhland & Schremmer, S. 27–48.

Coffey, Amanda/Holbrook, Beverley/Atkinsons, Paul (1996): Qualitative Data Analysis: Technologies and Representations. In: Sociological Research Online 1, 1. https://journals.sagepub.com/doi/10.5153/sro.1 [Zugriff: 10.09.2019].

Dausien, Bettina (2007): Reflexivität, Vertrauen, Professionalität. Was Studierende in einer gemeinsamen Praxis qualitativer Forschung lernen können. Diskussionsbeitrag zur FQS-Debatte „Lehren und Lernen der Methoden qualitativer Sozialforschung“. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research 8, 1. http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0701D4Da3 [Zugriff: 08.07.2019].

Dingli, Alexiei/Seychell, Dylan (2015): The New Digital Natives. Cutting the Chord. Berlin: Springer.

Drenth, Pieter J. D. (2001): Die digitale Revolution in den Wissenschaften: ein „mixed blessing“. Festvortrag an der Universität Heidelberg, gehalten am 8.12.2001. http://www.uni-heidelberg.de/presse/news/2112drent.html [Zugriff: 08.07.2019].

Epp, André (2017): (Un-)Möglichkeit computergestützter Narrationsanalyse. Zur Anwendung von QDA-Software in der Biographieforschung. In: BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen 30, 1 + 2, S. 30–43.

Epp, André (2018): Förderliches Hilfsmittel oder neue Orthodoxie? – Der Einfluss von Analyse-Software am Beispiel der QDA-Software. In: Leineweber, Christian/de Witt, Claudia (Hrsg.): Digitale Transformation im Diskurs. Kritische Perspektiven auf Entwicklungen und Tendenzen im Zeitalter des Digitalen. Hagen: http://www.medien-im-diskurs.de, S. 126–140.

Epp, André (2019): Überlegungen zur Triangulation von biographisch-narrativem Interview und Expert*inneninterview – Methodische Modifikationen und Erweiterungen zur Erfassung von Relationen zwischen Biographie und Subjektiver Theorie. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung 20, 1, S. 191–206.

Epp, André (2020): Der Einfluss von QDA-Programmen auf den Forschungsgang – Ein Erfahrungsbericht. In: Bauer, Reinhard/Hafer, Jörg/Hofhues, Sandra/Schiefner-Rohs, Mandy/Thillosen, Anne/Volk, Benno/Wannemacher, Klaus (Hrsg.): Vom E-Learning zur Digitalisierung – Mythen, Realitäten, Perspektiven. Münster: Waxmann, S. 309–311.

Fielding, Nigel G./Lee, Raymond M. (1998): Computer Analysis and Qualitative Research. London: Sage.

Hepp, Andreas (2016): Kommunikations- und Medienwissenschaft in datengetriebenen Zeiten. In: Publizistik 61, S. 225–246.

Jannidis, Fotis/Kohle, Hubertus/Rehbein, Malte (2017): Digital Humanities. Eine Einführung. Stuttgart: J.B. Metzler.

Jörissen, Benjamin (2017): Subjektivation und „ästhetische Freiheit" in der post-digitalen Kultur. In: Taube, Gerd/Fuchs, Max/Braun, Tom (Hrsg.): Handbuch „Das starke Subjekt": Schlüsselbegriffe in Theorie und Praxis. München: kopaed, S. 87–200.

Jones, Kip/Gergen, Mary/Guiney Yallop, John J./Lopez de Vallejo, Irene/Roberts, Brian/Wright, Peter (2008): Performative Social Science. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research 9, 2. http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/issue/view/10 [Zugriff:10.07.2019].

Kant, Immanuel (1788/1983): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: Kant, Immanuel: (Hrsg.): Werke in 10 Bänden. Von Wilhelm Weichschedel Bd. 9. Darmstadt: WBG, S. 1–10.

King, Gary (2011): Ensuring the Data-Rich Future of the Social Sciences. In: Science 311, S. 719–721.

Knoblauch, Hubert (2008): Qualitative Methoden am Scheideweg. Jüngere Entwicklungen der interpretativen Sozialforschung. Mittagsvorlesung, 4. Berliner Methodentreffen Qualitative Forschung, 4.–5. Juli 2008, http://www.qualitative-forschung.de/methodentreffen/archiv/texte/texte_2008/knoblauch.pdf [Zugriff: 08.07.2019].

Knoblauch, Hubert (2013): Qualitative Methoden am Scheideweg. Jüngere Entwicklungen der interpretativen Sozialforschung. In: Historical Social Research 38, 4, S. 257–270.

Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (2006): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2., überarb. u. aktual. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Krähnke, Uwe/Finster, Matthias/Reimann, Philipp/Zschirpe, Anja (2017): Im Dienst der Staatssicherheit: eine soziologische Studie über die hauptamtlichen Mitarbeiter des DDR-Geheimdienstes. Frankfurt a.M., New York: Campus.

Kraul, Margret/Marotzki, Winfried/Schweppe, Cornelia (2002): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kuckartz, Udo (2009): Computergestützte Analyse qualitativer Daten. In: Buber, Renate/ Holzmüller, Hartmut H. (Hrsg.): Qualitative Marktforschung. Konzepte – Methoden – Analysen. Wiesbaden: Gabler, S. 713–730.

Kuckartz, Udo (2010): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kuckartz, Udo/Rädiker, Stefan (2019): Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA. Text, Audio, Video. Wiesbaden: Springer VS.

Kunze, Katharina (2013): Biographie und berufliches Handeln eines Waldorflehrers: Rekonstruktionen zum Wechselverhältnis von Biographie und Profession. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.

Lazer, David/Pentlant, Alex/Adamic, Lada/Aral, Sinan/Barabási, Albert-László/Brewer, Devon/Christakis, Nicholas/Contractor, Noshir/Fowler, James/Gutmann, Myron/Jebara, Tony/King, Gary/Macy, Michael/Roy, Deb/Alstyne, Marshall van (2011): Computational Social Science. In: Science 323, S. 721–723.

Leh, Almut/Ochs, Eva (2017): Digital Humanities und biographische Forschung. Positionsbestimmungen und Analysen. Einleitung zum Schwerpunkt. In: BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen 30, S. 1 + 2, S. 3–6.

Mruck, Katja (2000): Qualitative Sozialforschung in Deutschland. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research. 1, 1. http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001107 [Zugriff: 08.07.2019].

Nie, Norman H./Bent, Dale H./Hull, Hadlai C. (1970): SPSS: Statistical Package for the Social Sciences. New York: McGraw-Hill.

Puchert, Lea (2017): Männliche Ingenieurstudenten: eine Biographieanalyse ingenieurwissenschaftlicher Studienfachwahl – mit einem Gendervergleich weiblicher und männlicher Ingenieurbiographien. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.

Reichertz, Joe (2014): Die Konjunktur der qualitativen Sozialforschung und Konjunkturen innerhalb der qualitativen Sozialforschung. In: Günther Mey/Katja Mruck (Hrsg.): Qualitative Forschung. Analysen und Diskussionen – 10 Jahre Berliner Methodentreffen. Wiesbaden: Springer VS, S. 87–102.

Roberts, Kathryn A./Wilson, Richard W. (2002): ICT and the Research Process: Issues Around the Compatibility of Technology with Qualitative Data Analysis. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research 3, 2. https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/862/1872 [Zugriff: 08.07.2019].

Scheele, Brigitte (1988): Warum gleich ein Forschungsprogramm? – Persönliche Antworten. In: Groeben, Norbert/Wahl, Diethelm/Schlee, Jörg/Scheele, Jörg (Hrsg.): Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen: Franke Verlag, S. 1–10.

Soeffner, Hans-Georg (2014): Interpretative Sozialwissenschaft. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): Qualitative Forschung. Analysen und Diskussionen – 10 Jahre Berliner Methodentreffen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 35–54.

Stelter, Anette/Miethe, Ingrid (2019): Forschungsmethoden im Lehramtsstudium – aktueller Stand und Konsequenzen. In: Erziehungswissenschaft 58, 30, S. 25–34.

Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz PsychologieVerlagsUnion.

Trescher, Hendrik/Börner, Michael (2017): Behinderung als Praxis: biographische Zugänge zu Lebensentwürfen von Menschen mit ‚geistiger Behinderung'. Bielefeld: transcript.

Vogel, Katharina/Erdmann, Daniel (2020): Wissen – Erziehungswissen – Erziehungswissenschaft. Strukturen und Strukturwandel wissenschaftlich-pädagogischen ‚Grundwissens' zwischen 1750 und 1850. In: Binder, Ulrich/Meseth, Wolfgang (Hrsg.): Strukturwandel der in der Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 65–85.

Weitzman, Eben A./Miles, Matthew B. (1995): Computer Programs for Qualitative Data Analysis. Newbury Park: Sage.

Perspektivisches –
Knotenpunkte und Ausgänge

Aufbruch aus empirischen und theoretischen Sackgassen – Neue (alte) Wege in der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung

Lea Puchert und Monique Neubauer

Die qualitative Bildungs- und Biographieforschung weist mittlerweile eine 40-jährige Entwicklungsgeschichte auf. Vor dem Hintergrund der bildungspolitischen Reformen im deutschen Bildungs- und Hochschulwesen ab den 1970er Jahren und der gesellschaftlichen Wandlungsprozesse bildeten dabei die Analysen von Bildungs- und Berufsbiographien, Berufs- und Studienwahl, Berufsverläufen (z.B. von Ingenieuren bei Hermanns 1982; Hermanns et al. 1984) sowie der Übergang Schule-Beruf bereits früh einen thematischen Schwerpunkt. So zählen etwa noch heute die Untersuchungen von Janshen/Rudolph (1987) zu Ingenieurinnen und Ingenieurstudentinnen oder von Hensge (1987) über Ausbildungsabbrecher*innen zu Pionierstudien der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung. Diesen ist insbesondere positiv anzurechnen, dass sie erstmals unter einer biographieanalytischen Perspektive die Bildungs- und Sozialisationsprozesse von Heranwachsenden rekonstruiert haben. Allerdings weisen diese qualitativen Biographiestudien sowohl auf methodischer als auch auf theoretischer Ebene einige Schwächen auf. Auch können sie den nach wie vor hohen Anteil an Ausbildungsabbrecher*innen und die weiterhin geringen Quoten von Frauen im Technikbereich bislang nicht ausreichend und differenziert genug erklären. Unser Beitrag setzt an diesen theoretischen und empirischen Desiderata an und zeigt auf, dass aktuelle Arbeiten den Untersuchungsgegenstand der Biographieverläufe von Ingenieur*innen und männlichen Ausbildungsabbrechern präziser fassen sowie seine facettenreichen biographischen Prozessstrukturen valide rekonstruieren. Dazu soll in drei Schritten vorgegangen werden. In einem ersten Schritt werden wir die theoretischen und methodischen Probleme der bisherigen qualitativen Bildungs- und Biographieforschung zum Themenschwerpunkt „Heranwachsende am Übergang Schule-Beruf“ skizzieren. Zweitens stellen wir im Anschluss daran Befunde aus eigenen qualitativen Biographiestudien vor, mit denen wir einige dieser Leerstellen aufzuarbeiten versuchen. In einer ab-

schließenden Reflexion werden wir drittens die theoretischen und empirischen Erträge resümieren und weiterführende Perspektiven für die qualitative Bildungs- und Biographieforschung aufzeigen.

1 Heranwachsende am Übergang Schule – Beruf: ein früher Themenschwerpunkt der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung

Bereits früh machen Studien der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung darauf aufmerksam, dass die Berufs- und Studienwahl eine wesentliche Weichenstellung der Heranwachsenden für ihre spätere Integration in das gesellschaftliche System der Erwerbsarbeit darstellt. Die reflexive Auseinandersetzung mit den eigenen Berufsinteressen und die Ausbildung einer eigenständigen Berufsidentität im Verlauf der Jugendphase wird in der Konsequenz als eine zentrale Entwicklungsaufgabe von Heranwachsenden in modernen Gesellschaften identifiziert (vgl. Fend 2000: 367ff.). Allerdings arbeiten die Analysen auch heraus, dass sich angesichts vielfältiger sozialer Wandlungsprozesse, der zunehmenden Unübersichtlichkeit im Bildungs- und Beschäftigungssystem sowie einer Entstandardisierung der Lebensläufe für Jugendliche im 21. Jahrhundert deutlich gesteigerte Anforderungen mit der Bewältigung dieser Statuspassage verbinden. So sind für sie „keine sozial und zeitlich klar strukturierten und berechenbaren Berufslaufbahnen zu erwarten, sondern unvorhersehbare, manchmal zufällige Beschäftigungsgebote, die ein hohes Maß an Improvisation und Eigenorganisation voraussetzen“ (Hurrelmann 2005: 92). Jugendliche sehen sich also stärker damit konfrontiert, sich in einer unübersichtlichen und unvorhersehbaren Arbeits- und Berufswelt zu orientieren sowie auf Risiken und „Brüche“ reagieren zu können. Die übergangsbezogene Jugendforschung geht in diesem Zusammenhang von Entgrenzungsprozessen oder einer Entstrukturierung bzw. Destandardisierung der Übergangs- und damit auch Jugendphase aus (Krüger/Grunert 2010: 20; Mierendorff/Olk 2010: 134ff.). So scheinen Moratorien, Zwischenschritte und Phasen der (Um-)Orientierung heute für einen größeren Anteil von Jugendlichen zum Übergang Schule-Beruf dazuzugehören (vgl. DJI/Reißig et al. 2018: 4).

In diesem Zusammenhang entstehen denn auch einflussreiche Pionierstudien (z.B. zu „Ingenieuren“, vgl. Hermanns 1982 sowie Hermanns et al. 1984; zu „Ingenieurinnen und Ingenieurstudentinnen“,

vgl. Janshen/Rudolph 1987; zu „Ausbildungsabbrechern“, vgl. Hensge 1987), die sich erstmals einer Analyse und Rekonstruktion von Berufs- und Studienwahlprozessen unter einer biographieanalytischen Perspektive widmeten. Ungeachtet der Pionierleistungen dieser frühen qualitativen Biographiestudien zum Thema „Berufs- und Studienwahl“, zeigen sich jedoch in der Gesamtschau methodische und theoretische Probleme des vorliegenden Forschungsstandes. So werden erstens auf der theoretischen Ebene ein weitgehender Verzicht auf dynamische Prozessmodelle zur Analyse von Bildungsbiographien sowie die Tendenz zu monokausalen berufswahltheoretischen, genderspezifischen oder techniksozialisatorischen Erklärungsansätzen deutlich. In diesem Kontext wird etwa der Berufs- und Studienwahlprozess überwiegend als zweckrationaler Reflexions- und Entscheidungsmoment und nicht als integraler Bestandteil biographischer Prozesse verstanden. Zweitens werden die vorhandenen Studien auch auf der methodischen Ebene ihren komplexen Forschungsgegenständen nicht gerecht, indem sie sich überwiegend auf eine Auswertung von Querschnittsthemen, auf eine Quantifizierung von qualitativem Datenmaterial, auf eine Verwendung normativer Fragekategorien und eine wenig valide Typenbildung beschränken. Zu früh verlassen auch diese biographischen Studien die Ebene der Einzelfallanalyse, um fallübergreifend nach Indikatoren für die leitenden Grundannahmen zu suchen. Damit genügen aber die vorliegenden Analysen letztlich nicht der Komplexität, Dynamik und Prozesshaftigkeit der untersuchten Biographieverläufe. Überdies werden die jeweiligen Bildungs- und Sozialisationsprozesse nicht in ihren lebensgeschichtlichen Zusammenhängen und ihren individuell-situativen Kontexten in den Blick genommen. Zudem werden nicht die latenten Sinnstrukturen und prozesshaften Handlungsmuster der Biographien und damit auch nicht die biographischen Selbstreflexionen, die Aufschluss über Bildungsprozesse geben können, analysiert. Insofern vernachlässigen diese Studien vor allem die Pluralität, Vielschichtigkeit und Ambivalenz der jeweiligen Lebenswelten, sozialen Wirklichkeiten, der subjektiven Sichtweisen sowie der Sozialisations- und Bildungsprozesse ihrer Untersuchungspersonen.

Resümiert man schließlich vor diesem Hintergrund die bisherige Grundlagenforschung zum Thema, dann zeichnen sich am Ende neben den erwähnten Pionierleistungen auch beständige empirische und theoretische Sackgassen ab. Im Ergebnis zeigt sich, dass diese reduktionistischen Theorie- und Forschungsansätze die komplexen Gesamtzu-

sammenhänge für das nach wie vor geschlechtsspezifische Studienwahlverhalten in den Ingenieurwissenschaften und den hohen Anteil an männlichen Ausbildungsabbrechern in Deutschland bislang nicht valide erfassen und erklären können. So bleiben zentrale Frage nach wie vor offen. Etwa: Warum finden sich, trotz der zahlreichen bildungspolitischen Reformen im deutschen Bildungs- und Hochschulwesen, der tiefgreifenden sozialen Wandlungsprozesse, der Angleichung der geschlechtsspezifischen Bildungschancen und der prinzipiell gleichen strukturellen Zugangsmöglichkeiten zum Studium immer noch deutlich mehr Männer als Frauen im Ingenieurstudium? Warum brechen trotz zahlreicher bildungspolitischer Reformen, wie u.a. dem massiven Ausbau schulischer Berufsorientierungsmaßnahmen, dem soliden Wirtschaftswachstum und den damit einhergehenden ausreichenden Ausbildungsplätzen dennoch zahlreiche Jugendliche ihre berufliche Ausbildung ab?

Insofern scheint es angebracht und notwendig, die seit Langem bestehenden Forschungs- und Theoriedesiderate mit mehrdimensionalen handlungs-, bildungs- und biographietheoretisch orientierten, empirischen Analysen und theoretischen Ansätzen aufzuarbeiten. Deren Ziel müsste es sein, auf die Komplexität und Dynamik von Bildungs- und Sozialisationsprozessen aufmerksam zu machen sowie die Entwicklung ihrer latenten Sinnstrukturen, Orientierungs- und Handlungsmuster in Auseinandersetzung mit der sozialen Wirklichkeit zu rekonstruieren. Im Hinblick auf unseren theoretischen Ansatz der Berufs- und Studienwahl grenzen wir uns daher sowohl von rational-entscheidungstheoretischen Konzepten, universalistischen Phasenmodellen sowie allokations- und lerntheoretischen Konzepten ab. Demgegenüber orientieren wir uns theoretisch eher an neueren Ansätze einer berufsbiographisch orientierten Bildungs- und Sozialisationsforschung (vgl. Hoerning 2000; Heinz 1995; Wensierski et al. 2005; Wensierski/Langfeld/Puchert 2015: 48), mit denen sich „biografische Strategien wie das Berufs- und Studienwahlverhalten als komplexe Prozessstruktur der Auseinandersetzung des Individuums mit seiner biografischen Erfahrungsaufschichtung, autobiographischen Selbstthematisierungen und den sozialen Strukturen seiner sich stetig wandelnden Lebenswelt rekonstruieren lassen" (Langfeld/Wensierski/Puchert 2017: 1f.). Wir gehen demnach davon aus, dass

> „die Suche nach einem geeigneten und adäquaten Beruf nicht allein das Ergebnis eines einzelnen, zeitlich abgrenzbaren kognitiven Entscheidungsprozesses durch den Heranwachsenden in der Adoleszenz verstanden werden kann,

sondern als langjähriger komplexer (berufs-)biographischer Bildungs- und Sozialisationsprozess von Kindern und Jugendlichen im Kontext des familiären Herkunftsmilieus, der verschiedenen gesellschaftlichen Sozialisationsinstanzen und der jeweils aktuellen Bedingungen und Anforderungen des Arbeitsmarktes mit dem Ziel einer eigenen berufsbiographischen Planung und Entscheidung“ (Wensierski et al. 2005: 14).

Daher fassen wir Berufs- bzw. Studienwahl als komplexen bildungs- und berufsbiographischen Gestaltungsprozess, der in „das komplexe Setting biographischer Prozesse im Kontext jeweils spezifischer sozialer Herkunftsmilieus, sozialer Lebenslangen und sozialer Bildungsprozesse eingebettet“ (Wensierski/Langfeld/Puchert 2015: 56) ist. Die empirische Analyse biographischer Berufs- bzw. Studienwahlprozesse erfordert dementsprechend einen fallverstehenden, rekonstruktiven Zugang, wie er über das Programm einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik ermöglicht wird. Erst mit einem genauen Verständnis der sequenziellen Struktur biographischer Prozessverläufe werden biographische Handlungsschemata, soziale Interaktionsprozesse sowie die subjektiven Sinnbildungsprozesse mit ihren latenten und manifesten Deutungsmustern empirisch greifbar. Bei der Analyse berufsbiographischer Gestaltungsprozesse, wie der Berufs- bzw. Studienfachwahl, empfiehlt es sich somit, die biographische Prozessstruktur des Lebensverlaufs insgesamt zu rekonstruieren. Um diesen rekonstruktiven Ansatz zur Studien- und Berufswahl methodisch und methodologisch einlösen zu können, greifen wir daher in unseren Studien auf das erzähl- und biographieanalytische Verfahren des narrativen Interviews (nach Schütze 1983, 1987, 2016) zurück. Nachfolgend sollen einige zentrale Befunde aus unseren eigenen qualitativen Biographiestudien vorgestellt werden. Dazu werden zunächst (s. Abschnitt 2) Ergebnisse aus Monique Neubauers Dissertationsprojekt zu männlichen Ausbildungsabbrechern präsentiert (vgl. Neubauer 2021, 2020), in Abschnitt 3 gefolgt von Lea Pucherts abgeschlossener Studie über Lebensverläufe und Bildungsprozesse von jungen Frauen und Männern auf dem Weg in ein Ingenieurstudium (vgl. Puchert 2017, 2018, 2021; Wensierski/Langfeld/Puchert 2015).

2 Berufsbiographische Verläufe von männlichen Ausbildungsabbrechern in strukturschwachen Regionen

Auf der bildungspolitischen Agenda erhalten die anhaltend hohen Vertragslösungsquoten im dualen Ausbildungssystem insbesondere vor dem Hintergrund eines befürchteten Fachkräftemangels eine immense Aufmerksamkeit. Dabei sind vorzeitige Vertragslösungen definiert als Ausbildungsverhältnisse, die vor Ablauf der im Berufsausbildungsvertrag genannten Ausbildungszeit, i.d.R. durch einen Aufhebungsvertrag oder eine Kündigung gelöst werden (vgl. BIBB 2020: 142). In den meisten Veröffentlichungen werden unter der Begrifflichkeit der vorzeitigen Vertragslösung unterschiedslos alle Fälle – u.a. auch Vertragslösungen zugunsten eines weiterführenden Qualifizierungsweges, ein Betriebs- oder Berufswechsel – aufgenommen (vgl. Faßmann 1998: 3; Feß 1995: 29). Auch im Promotionsprojekt wird dieses weite Begriffsverständnis eines Ausbildungsabbruches verwendet.

Die Vertragslösungsstatistiken verweisen auf regional-, branchen- und geschlechterspezifische Differenzierungen (vgl. BIBB 2020: 147f.). Während im bundesweiten Durchschnitt etwa ein Viertel aller Lehrlinge ihren Ausbildungsvertrag vorzeitig lösen, sind es in Mecklenburg-Vorpommern sogar ein Drittel (32,3 Prozent) der Auszubildenden (vgl. ebd.: 148). Insbesondere im Handwerk brechen mit 35,1 Prozent deutschlandweit die meisten Heranwachsenden ihre Ausbildung vorzeitig ab (vgl. ebd.). In Mecklenburg-Vorpommern beträgt die Lösungsquote in einem handwerklichen Ausbildungsberuf sogar zwei Fünftel (40,5 Prozent). Dabei sind gerade handwerkliche (Ausbildungs-)Berufe in Mecklenburg-Vorpommern traditionell angesiedelt: „Jeder 9. Beschäftigte in den Handwerksbetrieben des Landes ist ein Lehrling. Jeder vierte Auszubildende im Land erlernt einen Handwerksberuf“ (Ministerium für Wirtschaft, Arbeit und Gesundheit Mecklenburg-Vorpommern 2021). Demgegenüber sind im bundesweiten Vergleich die Lösungsquoten im Handwerk in Bayern (31,7 Prozent) und Baden-Württemberg (30,3 Prozent) äußerst gering (vgl. BIBB 2020: 148).

In meiner Dissertation untersuche ich im Rahmen einer qualitativen Studie die biographischen Orientierungs-, Deutungs- und Handlungsmuster sowie die zentralen Prozessstrukturen von männlichen Ausbildungsabbrechern im handwerklich-dualen Ausbildungssystem in strukturschwachen Regionen. Ausgangspunkt für die Analyse ist

eine von quantitativ-statistischen Studien über Jahrzehnte hinweg dominierende Forschungslandschaft. Dabei können sich Fragebogenerhebungen einer differenzierten Darstellung von Abbruchgründen nur unzureichend nähern. Es zeigt sich, dass „in allen Studien die Gründe für […] vorzeitige Vertragslösungen untersucht, kaum aber deren nähere Umstände“ (Bohlinger 2002: 413) analysiert werden. Die bestehenden Studien schaffen es zwar, einzelne spezifische Phänomene zu ergründen, aber eine tiefere Erfassung und Analyse u.a. der vorangegangenen Prozesse bleiben dem quantitativen Paradigma verschlossen. Sind doch die „Problemsituationen, die zur Lösung von Ausbildungsverträgen führen, […] zumeist komplex und vielschichtig. Nur selten ist es ein einziger Grund, der den Anlass dazu gibt“ (Schöngen 2003: 7). Damit scheint der Lehrabbruch kein isoliertes Ereignis, sondern m.E. ein Ergebnis mehrerer zumeist (biographisch) aufgeschichteter, komplexer Prozesse zu sein, die nur mit rekonstruktiven Verfahren hinreichend erfasst werden können. Gerade das Methodenrepertoire der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung bietet hier die Möglichkeit, den Einfluss eines möglichen Gesamtzusammenhangs von vorberuflicher, beruflicher und außerberuflicher Sozialisation der Heranwachsenden auf den Ausbildungsabbruch angemessen berücksichtigen zu können (vgl. Neubauer 2021: 17). Qualitativ-biographisch orientierte Studien (u.a. Hensge 1987; Klaus 2014), die die Komplexität von Lebensverläufen berücksichtigen, sind hingegen kaum vorzufinden. Damit verdeutlicht die Analyse des fachwissenschaftlichen Diskurses, dass systematische Untersuchungen zu den biographischen Prozessverläufen und Orientierungsmustern von Ausbildungsabbrechern fast gänzlich fehlen. Zudem geht aus dem bisherigen Forschungsstand hervor, dass „über die Umstände von Vertragslösungen im Handwerk je nach Region, nach Ausbildungsbereich oder Ausbildungsjahr nur wenig bekannt“ (Bohlinger 2003: 38) ist. Daher werden im Promotionsprojekt Lehrabbrüche in technisch-handwerklichen Ausbildungsberufen in strukturschwachen Regionen fokussiert. Dabei wurde auf ähnliche wirtschaftliche, soziale und infrastrukturelle Rahmenbedingungen der Erhebungsstandorte geachtet, wobei das Flächenland Mecklenburg-Vorpommern u.a. mit seiner geringen Wirtschaftskraft und hohen Arbeitslosigkeit den bevorzugten Standort für die geführten Interviews bildet.

Ein weiteres Anliegen meiner Forschungsarbeit ist es, Faktoren zu identifizieren, die zur Stabilisierung von beruflichen Übergangsprozessen beitragen. Die bisherigen Studien zum Ausbildungsabbruch

verweisen zwar auf Handlungsempfehlungen zur Prävention von Vertragslösungen. „Die vorgeschlagenen Maßnahmen sind jedoch recht allgemein formuliert. Bezüge zu regionalen und berufsspartenbezogenen Spezifika fehlen, Kategorien wie Geschlecht und Herkunft etc. bleiben weitgehend unberücksichtigt" (Bartmann et al. 2014: 21; u.a. auch in Schöngen 2003; Frey/Terhart 2010). Im Rahmen meines Dissertationsprojektes setze ich an einigen dieser Forschungsdesiderate an. Meine Forschungsfragen lauten:

— Wie entwickelt sich eine technisch-handwerkliche Ausbildungsorientierung bei jungen Männern in strukturschwachen Regionen? Welchen Einfluss haben dabei regionale Ausbildungs- und Arbeitsmarktstrukturen? Welche Sozialisationszusammenhänge spielen bei einer technisch-handwerklichen Ausbildungsorientierung eine zentrale Rolle? Und in welchem Zusammenhang stehen diese männlichen Bildungsbiographien zur eigenen Identitätsbildung?
— Wie gestalten sich die berufsbiographischen Prozessstrukturen von Ausbildungsabbrechern? In welcher Beziehung stehen die (signifikanten) Sozialisationsinstanzen zum Ausbildungsprozess und zur Strukturkrise eines Ausbildungsabbruches?

Dazu wurden 16 narrative Interviews mit männlichen Ausbildungsabbrechern in technisch-handwerklichen Ausbildungsberufen im ländlichen Raum erhoben. Eine Typologie auf der Basis von 14 Fallanalysen arbeitet mittels kontrastiver Fallvergleiche die charakteristischen biographischen Prozessverläufe anhand des biographischen Materials zur Ausbildungswahl, Ausbildungsfindung sowie zum Ausbildungsverlauf und Ausbildungsabbruch heraus. Diese Analyse der Berufswahlprozesse skizziert ein komplexes und facettenreiches Bild von den Wegen junger Männer in eine handwerkliche Ausbildung und dem anschließenden Lehrabbruch.

Die bisherigen Befunde zeigen, dass Berufswahl nicht einfach als kognitive, situative, fachkulturelle Ausbildungsentscheidung des Heranwachsenden erscheint, sondern in einem komplexen Setting bestehend aus familiärem Herkunftsmilieu, jugendlichen Lebensentwürfen, berufsbiographischen Präferenzen des Jugendlichen, prozesshaften Erfahrungen mit der Berufswelt, dem Ausbildungsbetrieb und den Arbeitsmarktstrukturen verortet wird (vgl. Neubauer 2020, 2021). Der Ausbildungsabbruch wird in der Konsequenz dieses komplexen sozialisatorischen Settings nicht auf eine situativ richtige oder falsche Entscheidung reduziert, sondern erscheint als spezifischer biographischer

Entscheidungsprozess einer längerdauernden berufsbiographischen Prozessstruktur. „So sind Ausbildungsabbrüche nicht zuvorderst eine Beschränkung in den (berufs-)biographischen Entwicklungsmöglichkeiten von Heranwachsenden, sondern eine Möglichkeit zur selbstständigen und selbstbestimmten Gestaltung des Berufslebens und der Erwerbsbiographie“ (Neubauer 2021: 26).

Aus den rekonstruierten Strukturmerkmalen wurde ein erster Entwurf einer idealtypischen Prozessstruktur der berufsbiographischen Identitätsbildung entwickelt. Dabei zeigt die bisherige Analyse die eher vernachlässigte Bedeutung der familiären Sozialisation im berufsbiographischen Orientierungs- und Identitätsbildungsprozess. Denn es geht nicht einfach um Eltern als verständnisvolle Berufsberater der Söhne, sondern um ein komplexes Setting bestehend aus familiärem Herkunfts- und Bildungsmilieu sowie Eltern als latente berufsbiographisch identitätsstiftende oder identitätshindernde Leitbilder. Der berufsbiographische Identitätsbildungsprozess findet somit im Spannungsfeld von (berufsbiographischer) Familiensozialisation, berufsbiographischen Orientierungen und Lebensentwürfen der Jugendlichen sowie den unmittelbaren berufsbiographischen institutionalisierten Erfahrungen und gesellschaftlichen Arbeitsmarktstrukturen statt. Die daraus resultierende jugendliche Berufsorientierung mündet sodann in eine Berufswahl und schließlich in den Übertritt in das Berufsausbildungssystem. Durch den Lehrabbruch erfolgt bei allen erhobenen Fällen eine „Neuorientierung“, wenngleich zum Zeitpunkt des Interviews manche Fälle in Berufsorientierungsmaßnahmen verweilen (vgl. Neubauer 2021: 27).

3 Bildungsziel Ingenieur*in – Techniksozialisation weiblicher und männlicher Ingenieurstudierender

In einer hochmodernen Wissensgesellschaft wie der Bundesrepublik Deutschland hat der technische Fortschritt zu einer umfassenden Technologisierung aller gesellschaftlichen Teilbereiche geführt. Insofern versprechen neben einer frühzeitigen Entwicklung technischer Handlungskompetenzen und technikbezogenen Wissens insbesondere die beruflichen Orientierungen an den Technikwissenschaften für angehende Akademiker*innen ein hohes Maß an gesellschaftlich-materieller Teilhabe sowie beste Karriereaussichten. Vor diesem Hintergrund erscheint der nach wie vor geringe Anteil von Frauen in technischen Studiengängen und Berufsfeldern besonders gravierend. So stagnieren

die Frauenanteile insbesondere in den Ingenieurwissenschaften weiterhin auf niedrigem Niveau – und das trotz umfassender bildungs- und hochschulpolitischer Reformen. Die Grundlagenforschung kann dieses Phänomen allerdings mit den bisherigen theoretischen Erklärungsansätzen und empirischen Befunden nicht plausibel und differenziert genug erklären. Dabei reicht die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Thema „Technik & Gender" historisch weit zurück, wenn auch der Fokus vorrangig auf der geringeren Präsenz von Frauen im Technikbereich und der daraus abgeleiteten Kritik an Technik als persistenter Männerdomäne liegt (vgl. Puchert 2018: 2).

So widmet sich spätestens seit den 1970er Jahren die Frauen- und Geschlechterforschung in ihren unterschiedlichen Hauptströmungen (strukturorientierte Gesellschaftskritik, interaktionistischer Konstruktivismus, diskurstheoretischer Dekonstruktivismus) diesem Gegenstandsbereich. Dabei überwiegt vor allem die strukturorientierte Gesellschaftskritik mit ihren radikal-technophoben Prämissen und Thesen über eine androzentristisch-patriarchale und Frauen exkludierenden Technik (z.B. Cockburn 1985, 1986; Faulkner/Arnold 1985; Wajcman 1991, 1994). Damit verbunden wird zugleich die Annahme an einer hegemonialen Männer-Kultur mit männerbündischen Strukturen im Technikbereich (z.B. Cockburn 1986, 1988; Turkle 1986; Wajcman 1991, 1994; Cockburn/Ormrod 1993, 1997; Walter 1998). Die feministische Sozialisationsforschung versucht demgegenüber die geringe Präsenz von Mädchen und Frauen im Technikbereich insbesondere mit geschlechtsspezifischen Sozialisations- und Erziehungsprozessen zu erklären (vgl. Scheu 1977; Schenk 1979; Hageman-White 1984; Grabucker 1986; Bilden 1991; Dippelhofer-Stiem 1991). Im Kontrast zu diesen technikkritischen Analysen formiert sich vor dem Hintergrund des technologischen Fortschritts in den 1990er Jahren ein eher technikoptimistischer Diskursstrang innerhalb der Frauen- und Geschlechterforschung heraus. So fordern die sogenannten „Cyberfeministinnen" um Donna Haraway (1995), Sadie Plant (1998) und Sherry Turkle (1998) im Rahmen der „Technikgestaltungsdebatte" Frauen auf, die Entwicklung von (neuen) Technologien mitzugestalten und sich darbietende Chancen stärker zu nutzen (vgl. Puchert 2017: 11f., 83f. und ausführlich 61ff.).

Das Resümee zu den Erträgen der Frauen- und Geschlechterforschung für den Themenbereich „Technik & Gender" bleibt letztendlich ambivalent. Einerseits hat sich die Frauen- und Geschlechterforschung um die Aufnahme in den Fachdiskurs und den Transfer in die öffent-

liche Debatte sehr verdient gemacht. Andererseits bleiben die Konzepte und Theoreme der Technikkritik überwiegend eindimensional und monokausal – bezogen auf strukturelle oder individuelle Analysedimensionen. Darüber hinaus folgt(e) die Frauen- und Geschlechterforschung allzu oft klassischen Prämissen „eines traditionellen Männlichkeit-Technik-Klischees als nach wie vor hegemonialem kulturellen Leitbild“ (Puchert 2017: 84), ohne dafür aber dezidiert empirische Belege und Konzepte liefern zu können (vgl. ebd.: 80f.).

Daneben setzt sich ab den 1980er Jahren die Schulforschung unter einer differenztheoretischen Perspektive prononcierter mit dem weiblichen Minderheitenstatus im Technikfeld auseinander. Letzteren erklären die Schulforscher*innen insbesondere mit geschlechterspezifischen Leistungen, Kompetenzen, Interessen und Selbstkonzepten, Unterschieden zwischen den Geschlechtern in Bezug auf Zugangs- und Umgangsweisen mit Technik (vgl. Turkle 1984; Schiersmann/Schreiber 1987; Brandes/Schreiber 1988; Fauser/Schreiber 1989; Heppner 1990) sowie einer geschlechtsspezifischen Techniksozialisation. „Dabei schließen sie sich den Prämissen der feministischen strukturorientierten Gesellschaftskritik an, indem sie ebenfalls die biologistisch-essentialistische Vorstellung einer ‚von Natur aus' technikdistanzierten Frau ablehnen“ (Puchert 2017: 83). Die These der geschlechtsspezifischen Techniksozialisation findet dann vor allem in der Koedukationsdebatte ihre Zuspitzung, im Rahmen derer das formale Bildungssystem mit seinem koedukativen Unterricht als zentral bedeutsam für den geringen Anteil von Mädchen und Frauen im MINT-Bereich ausgemacht wird (s. Überblick bei Hannover/Bettge 1993; Herwartz-Emden 2007). Die nachfolgend aber eher uneinheitlichen empirischen Befunde zur Ko- und Monoedukation führen schließlich zu einer deutlichen Abschwächung der Debatte. Auch die anfängliche Annahme klarer kognitiver Unterschiede von Jungen und Mädchen im MINT-Bereich (z.B. für die Mathematik: Maccoby/Jacklin 1974) wird durch spätere Analysen, etwa von TIMSS (2000) und PISA (Prenzel et al. 2007), widerlegt (vgl. Puchert 2017: 84ff.).

Überdies widmet sich die empirische Bildungsforschung seit den 1980er Jahren dem Themenfeld „Technik & Gender“. Dabei werden die Technikwissenschaften, das Ingenieurwesen sowie die Ingenieur*innen selbst in den Blick genommen. Zentrale Annahmen und Befunde sind etwa: für Frauen schwierige fachlich-technische Anforderungen im Beruf und Konflikte auf sozialer Ebene mit männlichen Kollegen und Vorgesetzten; männlich-hegemoniale und stereotype Prägung von

Image sowie Organisations- und Arbeitskultur im Ingenieurwesen (vgl. Haffner et al. 2006; Sagebiel 2006; Faulkner 2007; Ihsen 2008; Esins 2010); eine z.T. benachteiligende Arbeitskultur für Ingenieurstudentinnen in Technikstudiengängen (vgl. Thüringer Koordinierungsstelle Naturwissenschaften & Technik für Schülerinnen, Studentinnen und Absolventinnen 2003, Wolffram/Winker 2005). Abseits dieser Untersuchungen zu den sozialen Strukturen im Ingenieurwesen existieren bislang nur wenige Analysen zu subjektiven und biographischen Handlungs- und Deutungsmustern von MINT-affinen Mädchen und Frauen sowie Ingenieurstudentinnen und Ingenieurinnen (vgl. Rundnagel 1986; Zimmermann 1987; Ritter 1994; Gisbert 1995/2001; Küllchen 1997; Walter 1998). In diesen Studien fungieren die genderbezogenen Identitätskonstruktionen allerdings vor allem als statische Faktoren ohne Bezug zur Dynamik und Komplexität biographischer Prozessstrukturen (vgl. Puchert 2017: 86ff.).

Auch mit der Rekonstruktion von Biographieverläufen MINT-affiner Mädchen und Frauen beschäftigen sich bis dato nur wenige biographieanalytische Studien (z.B. zu „Ingenieurinnen" Janshen/Rudolph 1987 und Steward 2003; zu „Technikabsolventinnen" Fuchs 1994; zu „Ingenieurstudentinnen" Vogel 1995 und Janshen/Rudolph 1987; zu „Absolventinnen von MNT-LK" Küllchen 1997; zu „Diplom-Mathematikerinnen" Gisbert 2001). Besonders davon hervorzuheben ist die Pionierstudie von Doris Janshen und Hedwig Rudolph. So untersuchten die beiden Forscherinnen erstmals unter biographieanalytischer Perspektive die Berufs- und Studienwahlprozesse von Ingenieurstudentinnen und berufstätigen Ingenieurinnen. Ein zentrales Ergebnis ihrer Studie ist eine vaterzentrierte Techniksozialisation der Ingenieurinnen, der eher eine geringe Bedeutsamkeit der Mütter und der Bildungsinstitution Schule für die spätere technikbezogene Studien- und Berufswahl gegenüberstehen. Diese Befunde werden überwiegend auch durch die anderen biographieanalytischen Studien bestätigt. „Dass eine technikaffine Herkunftsfamilie die entscheidende Einflussgröße für die MINT-orientierte Studien- und Berufswahl der jungen Frauen ist, kann denn auch als zentrale Quintessenz der bisherigen Biographieanalysen herausgestellt werden. Eher bescheiden erscheint demgegenüber der Ertrag institutioneller und professioneller pädagogischer Einflussnahme" (Puchert 2017: 91f.). Noch weniger empirische Ergebnisse liegen überraschenderweise für die Biographien von männlichen Ingenieurstudenten und berufstätigen Ingenieuren vor. Hierzu sind bisher lediglich die biographisch-narrativen Untersuchungen von

Harry Hermanns zu beruflichen Karrierephasen von männlichen Ingenieuren (1982) sowie die qualitativ orientierte Forschung von Ulrike Vogel (1995) und Janshen/Rudolph (1987: 281) zu Ingenieurstudentinnen, die um Analysen zu männlichen Ingenieurstudenten – quasi als „männliche Kontrollgruppe" und „qualitatives Veto" (ebd.: 356) ergänzt wurden, bekannt. Ungeachtet dieser Pionierleistungen weisen die Analysen von Vogel und Janshen/Rudolph allerdings methodische und theoretische Probleme auf. So wird beispielsweise das qualitative Datenmaterial in der Auswertung eher quantifiziert dargestellt; anstatt biographische Prozessstrukturen herauszuarbeiten, werden verallgemeinerungsfähige Aussagen entwickelt; es fehlt eine Differenzierung zwischen männlichen Ingenieurstudenten und berufstätigen Ingenieuren; auffällig häufig finden sich klassische psychoanalytische Interpretationen und mitunter kritische Voreinnahmen gegenüber den männlichen Befragten; die Typenbildung erscheint wenig transparent und segregiert zwischen den Geschlechtern (vgl. Puchert 2017: 92ff.).

Im Resümee des wissenschaftlichen Diskurses wird deutlich, dass wir insgesamt noch zu wenig über die weibliche und männliche Techniksozialisation und den Einfluss der Sozialisationsinstanzen auf die Entwicklung der jeweiligen Technikhabitus wissen. Es fehlen überraschenderweise vor allem systematische Untersuchungen der biographischen Prozessverläufe und Studienfachwahlprozesse von männlichen Ingenieurstudierenden. Außerdem mangelt es an einem Zusammenführen von Ergebnissen der Frauen-, Geschlechter- und Männlichkeitsforschung. So hat es der Fachdiskurs bislang weitgehend verpasst, die Geschlechterverhältnisse und Geschlechterkonstruktionen in den Technikwissenschaften unter einer komparativen und kontrastierenden Perspektive in den Blick zu nehmen (vgl. Puchert 2017: 14f.; 2019: 2; 2021: 32).

Die Dissertation von Puchert (2017) setzte mit einer qualitativen Analyse der Biographien von männlichen Ingenieurstudierenden an einigen dieser Desiderate an. In einem ersten Schritt wurden dafür die biographischen Prozesse und die Studienfachwahlprozesse männlicher Ingenieurstudenten untersucht. Die Datengrundlage der bundesweiten Erhebung bilden 16 narrative Interviews mit männlichen Ingenieurstudenten des Maschinenbaus und der Elektrotechnik, die im Zeitraum von 2012–2013 geführt wurden. Für die Erhebung und die anschließende Auswertung dienten die Methodologie und das Konzept des narrativen Interviews (Schütze 1983, 1987, 2016) als Orientierungsfolie. Im Ergebnis wurde auf der Basis von 13 Fallgeschichten

eine Typologie zu charakteristischen biographischen Prozessverläufe männlicher Lebenswege zum Ingenieurstudium generiert. Die zentralen Befunde wurden dann zweitens systematisch mit den Befunden einer biographischen Studie zu Ingenieurstudentinnen (vgl. Wensierski/Langfeld/Puchert 2015) verglichen. Letztendlich fanden dadurch 56 narrative Interviews Eingang in diese komparative Analyse. Im Ergebnis konnten dann auf der Basis von 27 Fallanalysen eine integrative genderübergreifende Typologie über die biographischen Verläufe junger Männer und Frauen in den Ingenieurwissenschaften herausgearbeitet werden. Die Typologie umfasst vier Haupttypen, denen die einzelnen Fälle zugeordnet werden konnten. Die Haupttypen lassen sich wiederum z.T. mit Binnentypen ausdifferenzieren (dazu ausführlich siehe Puchert 2017: 381; 2021: 34ff.):

1. Frühe technikkulturelle Bildung im familiären Herkunftsmilieu
   a Ein technikaffiner Vater als orientierungsleitende Bezugsperson (Frieda, Melanie, Sofie, Josefine, Yvonne, Rebecca, Jana, Heike, Henriette, Leonie, Carmen, Verena, Monika, Kay-Erik, Enno, Rafael, Veit)
   b Eine technikaffine Mutter als orientierungsleitende Bezugsperson (Anja, Kim Nami)
   c Das technikkulturelle Milieu mit orientierungsleitender Funktion (Mareike, Marie, Maxi, Regina, Kristin, Pia, Sofia, Malte)
   d Technikorientierung im Kontext der Tradierung eines technischen Familienbetriebes (Benni)
   e Das adoleszente technikdistanzierte Bildungsmoratorium (Hanna, Stephanie)
   f Technikorientierung im Kontext einer adoleszenten Geschlechtsrollenidentitätskrise (Sarah, Emma)

2. Familiäre naturwissenschaftliche Bildung, ergänzt durch ein technikaffines pädagogisches Anregungsmilieu (Miriam, Petra)

3. Herausbildung einer technischen Studienorientierung im Kontext von Selbstsozialisation und technikaffinem Peermilieu (Piet, Felix)

4. Herausbildung einer technischen Studienorientierung im Kontext bildungsbiographischer Selbstbehauptungsprozesse
   a Individualisierte Studienwahl im Kontext herkunftsfamiliärer Bildungs- und Aufstiegsambitionen (Mahin, Anna, Jamuna, Elisabeth, Daniela, Adrian)

b Bildungsorientierter (post-)adoleszenter Verselbstständigungsprozess (Gesa, Jasmin, Christopher, Marco)
c Jugendbiographischer Selbstbehauptungsprozess zwischen Computer-Nerd- und Hochbegabten-Stigma (Paul, Tobias)
d Berufsbiographischer Gestaltungsprozess im Kontext einer konflikthaften Identitätsbildung (Ellen, Xiaomei, Vivien, Claudia, Daniel)

Deutlich wird dabei eine bipolare Struktur zwischen milieuspezifischen (siehe Typ 1) und eher milieuunspezifischen, verselbstständigten (siehe Typ 4) Entwicklungsgeschichten der Verläufe technischer Studienwahlprozesse. Zudem lenkt die Zusammenführung beider Einzeltypologien zu einer genderübergreifenden Gesamttypologie schließlich den analytischen Blick auf den Pluralismus von jugendlichen Bildungsbiographien in das Ingenieurstudium und macht insbesondere auf die Dynamik und Komplexität der langjährigen biographischen Prozesse von Technikstudierenden aufmerksam (vgl. Puchert 2017: 380f.). Sichtbar wird vor allem die Bedeutung der familiären Herkunftsmilieus für die Herausbildung von Technikorientierungen. Demgegenüber zeigen die empirischen Befunde, dass die institutionelle Technische Bildung in keiner der 56 Fallgeschichten eine technische Studienorientierung bei Heranwachsenden in Deutschland selbst hervorbringt. Die schulische und außerschulische MINT-Bildung übernimmt stattdessen eher eine katalysatorische und ergänzende Funktion im technischen Studienwahlprozess von jungen Frauen und jungen Männern. Insgesamt zeigt sich, dass vor allem die pädagogisch-institutionellen Einflüsse eher zufällig und sporadisch und daher wenig systematisch bedeutsam werden (vgl. ebd.: 364ff.). Die Analyse belegt zudem, dass die berufsbiographischen Studienwahlprozesse von technikaffinen jungen Frauen und jungen Männern nicht einfach das Ergebnis situativer, bloß zweckrationaler Reflexions- und Entscheidungsprozesse sind, sondern auf komplexen und langfristigen biographischen und sozialisatorischen Prozessen basieren (vgl. ebd.: 359ff.). Theoretisch ist dies in Anlehnung an Bourdieu mit dem Konzept des ‚technikkulturellen Habitus' zu fassen, das bereits an anderer Stelle im Rahmen der Ingenieurinnen-Studie mit entwickelt wurde (vgl. Wensierski/Langfeld/Puchert 2015: 322ff.). Der technikkulturelle Habitus kennzeichnet die Gesamtheit der biographischen Prozessstruktur technikkultureller Sozialisations- und Bildungsprozesse. Darüber hinaus kann die integrative Gesamttypologie aufzeigen, dass die Genderthematik, anders als überwiegend im Fachdiskurs angenommen, keine statische Einflussgrö-

ße – etwa im Sinne eines geschlechtsspezifischen Orientierungsmusters – bei Ingenieurstudierenden ist und daher nur sinnvoll im sozialen Kontext der komplexen biographischen Prozesse, der individuellen Handlungsstrategien wie auch der latenten, subjektiven und sozialen Sinnstrukturen der jungen Frauen und Männer analysiert werden kann. Letztlich stellt das Geschlecht nur einen von vielen bedeutsamen sozialen Indikatoren für die Biographien und Studienfachorientierungen von technikaffinen Jugendlichen dar. Vor allem aber entwickeln sich die Genderdimensionen in den Biographien von weiblichen und männlichen Ingenieurstudierenden jenseits klassischer Technik-Gender-Stereotype (vgl. Puchert 2017: 392f.).

Die Befunde zeichnen somit in eindrücklicher Weise sehr komplexe und heterogene biographische Prozesse und Sinnkonstruktionen von Ingenieurstudierenden nach. Technikorientierungen von Studierenden der Ingenieurwissenschaften, so ein zentrales Ergebnis, speisen sich letztlich aus einem komplexen Konglomerat verschiedenster biographischer Einflüsse und lassen sich nicht auf Dichotomien und eindimensionale Einzelkategorien reduzieren. Das Ingenieurstudium besitzt nach wie vor eine große Strahlkraft als Bildungsziel für technikinteressierte junge Menschen. Die Ergebnisse zeigen aber auch, dass es vor allem die familiären Herkunftsmilieus sind, die den wichtigsten Nährboden für den technischen Nachwuchs in Deutschland bereiten. Will die institutionelle Technische Bildung nach Jahrzehnten der Stagnation ihre Rekrutierungszahlen von Studienanfängerinnen und -anfängern in den Ingenieurwissenschaften nachhaltig steigern, wäre es an der Zeit, ein entsprechendes (pädagogisches) Strukturäquivalent zu den technikaffinen Familienmilieus zu entwickeln. Die Notwendigkeit einer stärker an den individuellen technikbezogenen Erfahrungen und Orientierungsmustern ausgerichteten Technischen Bildung in Deutschland wird nicht zuletzt auch vor dem Hintergrund der hohen Studienabbruchquoten in den Ingenieurwissenschaften virulent. Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse deutlich, dass der bisherige Fachdiskurs nach wie vor stereotypen Prämissen und monokausalen Erklärungsansätzen aufsitzt, die empirisch so nicht nachweisbar sind und sich als analytische Sackgassen herausstellen. Wünschenswert wäre in diesem Zusammenhang daher eine zukünftig stärkere Öffnung der Wissenschaftscommunity für die individuellen Biographieverläufe von Technikstudierenden und eine Abkehr von gängigen „Technik-Gender-Klischees".

4 Resümee

Wie lassen sich am Ende unsere theoretischen und methodisch-methodologischen Ansätze zusammenfassen? Unsere Forschungsarbeiten stehen für eine qualitative Bildungs- und Biographieforschung, die methodisch und methodologisch am narrationsstrukturellen Verfahren nach Fritz Schütze (1983, 1987) angelehnt ist. Dieses methodologische Konzept ist im Kontext produktiver Forschungen entstanden und hat im weiteren Verlauf erfolgreich spezifische Regeln für sequenzielle Fallanalysen sowie einen sensiblen Umgang mit biographischem Material formuliert. Darüber hinaus folgt das narrationsstrukturelle Verfahren in allen Forschungsschritten konsequent den Kriterien einer qualitativen Methodologie. So gelangt es über eine am „theoretical sampling" orientierte Fallauswahl und über kontrastive sequenzanalytische Fallinterpretationen allmählich zu einer „theoretischen Sättigung", zur Verallgemeinerung von Einzelfällen und zu einer Typologie von biographischen Mustern. Ein derart verstehender, qualitativer Forschungsansatz erlaubt es schließlich, die „Prozesshaftigkeit des sozialen Lebens" (Fuchs-Heinritz 2009: 138) herauszuarbeiten. Unser thematisch-theoretischer Fokus liegt v.a. auf der Frage nach der Gestalt und den Prozessen (Identitäts-, Bildungs- und Sozialisationsprozessen) von Jugend- und Familienbiographien. Unsere Untersuchungen möchten daher eine intime Binnenperspektive auf die Aufwachsensprozesse und die Lebenswelten von Jugendlichen und ihren Familien vermitteln. Für unsere theoretische Perspektive macht dies in der Konsequenz einen Perspektivenwechsel gegenüber eindimensionalen, stereotypen, statistischen und reduktionistischen Ansätzen notwendig. Im Ergebnis entstehen Studien, welche die Komplexität, Prozesshaftigkeit, Vielschichtigkeit und den Pluralismus der untersuchten Biographieverläufe rekonstruieren. Dabei können wir auch die Bedeutung gesellschaftlicher Modernisierungs- und Wandlungsprozesse für die Jugend- und Familienbiographien nachzeichnen. Diese empirische und theoretische Agenda bietet unserer Ansicht nach fruchtbare Ansatzpunkte, um einigen empirischen wie auch theoretischen Sackgassen innerhalb der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung in dem hier vertretenen Forschungsfeld zu entkommen und stattdessen den analytischen Blick vielversprechend zu erweitern. Mithin werden zukünftig auch weitere dieser Forschungsbemühungen notwendig sein, um den Forschungsdiskurs wieder für neue Perspektiven zu sensibilisieren.

Literatur

Bartmann, Sylke/Handelmann, Antje/Hübner, Astrid/Janßen, Esther M. (2014): Wenn die Berufsfindung und -ausbildung Brüche aufweist – ein Forschungsbericht. Emden: Hochschule Emden/Leer.

Bilden, Helga (1991): Geschlechtsspezifische Sozialisation. In: Hurrelmann, Klaus/Ulich, Dieter (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. 4., völlig neubearb. Aufl. Weinheim: Beltz, S. 279–301.

Bohlinger, Sandra (2002): Ausbildungsabbruch. Einblick in eine vermeintliche Randerscheinung des deutschen Bildungssystems. Aachen: Shaker.

Bohlinger, Sandra (2003): Ausbildungsabbruch im Handwerk. Strukturen vorzeitiger Vertragslösungen nach dem ersten Ausbildungsjahr. Bielefeld: Bertelsmann.

Brandes, Uta/Schreiber, Robert (1988): „Man kann die Technologie auch übertreiben“: Abwehr, Aneignung, Ambivalenz: Interviews mit Schülerinnen und Schülern zum Thema Computer. Bielefeld: Kleine.

Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (2020): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2020. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn.

Cockburn, Cynthia (1985): Caught in the Wheels: The High Cost if Being a Female Cog in the Male Machinery of Technology. In: MacKenzie, Donald A./Wajcman, Judy (Hrsg.): The Social Shaping of Technology: How the Refrigerator Got Its Hum. Milton Keynes: Open Univ. Press, S. 55–66.

Cockburn, Cynthia (1986): Machinery of Dominance: Women, Men and Technical Know-how. London: Pluto Pr.

Cockburn, Cynthia (1988): Die Herrschaftsmaschine: Geschlechterverhältnisse und technisches Know-how. Übers. aus dem Engl. von Gabriela Mischkowski. Berlin: Argument-Verlag.

Cockburn, Cynthia; Ormrod, Susan (1993): Gender and Technology in the Making. London: Sage.

Cockburn, Cynthia; Ormrod, Susan (1997): Wie Geschlecht und Technologie in der sozialen Praxis »gemacht« werden. In: Dölling, Irene/Krais, Beate (Hrsg.): Ein alltägliches Spiel: Geschlechterkonstruktion in der sozialen Praxis. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 17–47.

Deutsches Jugendinstitut e.V. (Hrsg.) (2018): Was kommt nach der Schule? Wie sich Jugendliche mit Hauptschulbildung auf den Übergang in die Ausbildung vorbereiten. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2018/WEB_DJI_Waskommt-nachderSchule.pdf [Zugriff: 10.11.2019].

Dippelhofer-Stiem, Barbara (1991): Techniksozialisation in Familie und Bildungsinstitutionen: Empirische Anhaltspunkte und weiterführende Überlegungen zu einem geschlechtsspezifisch akzentuierten Konstrukt. In: Frauenforschung, 9, 4, S. 3–14.

Esins, Svea (Hrsg.) (2010): Geschlechtliche Konnotationen in den disziplinären Kulturen der Ingenieurwissenschaften? Ableitungen aus der Untersuchung zu Studieninteressen und -motivationen von Studentinnen an der Technischen Universität Berlin. Verfasserin: Viola Bösebeck. Berlin: Univ.-Verl. der TU.

Faßmann, Hendrik (1998): Das Abbrecherproblem – die Probleme der Abbrecher: Zum Abbruch der Erstausbildung in Berufsbildungswerken. Materialien aus dem Institut für empirische Sozialforschung Nürnberg, 1. Internetversion. Nürnberg: IfeS.

Faulkner, Wendy (2007): „Nuts and Bolts and People“: Gender-Troubled Engineering Identities. In: Social studies of science (SSS): An International Review of Research in the Social Dimensions of Science an Technology 37, 3, S. 331–356.

Faulkner, Wendy/Arnold, Erik (Hrsg.) (1985): Smothered by Intervention: Technology in Women‘s Lives. London: Pluto Pr.

Fauser, Richard/Schreiber, Robert (1989): Jugendliche, Computer und Bildung: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung bei Jugendlichen in achten Klassen und deren Eltern. Bonn: Bundesminister für Bildung und Wissenschaft.

Fend, Helmut (2000): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe. Opladen: Leske + Budrich.

Feß, Winfried (1995): Schlüsselbegriffe im Kontext unserer praktischen Arbeit. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Scheitern in Ausbildung und Beruf verhindern: Wie Jugendlichen beim Übergang Schule-Arbeitswelt wirksam geholfen werden kann. Gemeinschaftsinitiative EUROFORM. Beispiele aus der Praxis. Berlin, S. 24–37.

Fuchs, Margot (1994): Wie die Väter so die Töchter: Frauenstudium an der Technischen Hochschule München 1899–1970. München: Tech. Univ.

Fuchs-Heinritz, Werner (2009): Biographische Forschung. Eine Einführung in Praxis und Methoden. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Frey, Andreas/Terhart, Philipp (2010): Wie man Ausbildungsabbrüche vermeiden kann. Problembeschreibung und Möglichkeit der Prävention. In: Blätter der Wohlfahrt: deutsche Zeitschrift für soziale Arbeit, 157, 3, S. 109–112.

Gisbert, Kristin (1995): Frauenuntypische Bildungsbiographien: Diplom-Mathematikerinnen. Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Gisbert, Kristin (2001): Geschlecht und Studienwahl: biographische Analysen geschlechtstypischer und -untypischer Bildungswege. Münster: Waxmann.

Grabucker, Marianne (1986): „Typisch Mädchen ...“: Prägung in den ersten drei Lebensjahren: ein Tagebuch. Frankfurt a.M.: Fischer-Taschenbuch-Verlag.

Haffner, Yvonne/Könekamp, Bärbel/Krais, Beate (2006): Arbeitswelt in Bewegung: Chancengleichheit in technischen und naturwissenschaftlichen Berufen als Impuls für Unternehmen. URL: http://edok01.tib.uni-hannover.de/edoks/e01fb07/525252282.pdf [Zugriff: 25.03.2021].

Hageman-White, Carol (1984): Sozialisation: Weiblich-männlich? Opladen: Leske + Budrich.

Hannover, Bettina/Bettge, Susanne (1993): Mädchen und Technik. Göttingen: Hogrefe.

Haraway, Donna (1995): Die Neuerfindung der Natur: Primaten, Cyborgs und Frauen. Herausgegeben und eingeleitet von Carmen Hammer und Immanuel Stieß. Frankfurt a.M., New York: Campus.

Heinz, Walter R. (1995): Arbeit, Beruf und Lebenslauf. Eine Einführung in die berufliche Sozialisation. Weinheim, München: Juventa.

Hensge, Kathrin (1987): Ausbildungsabbruch im Berufsverlauf. Eine berufsbiographische Studie. Berlin und Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Heppner, Gisela (1990): Computer? „Interessieren tät's mich schon, aber ...": wie sich Mädchen in der Schule mit Neuen Technologien auseinandersetzen. Bielefeld: Kleine

Hermanns, Harry (1982): Berufsverlauf und soziale Handlungskomptenz von Ingenieuren. Eine biografieanalystische Untersuchung auf der Basis narrativer Interviews. Kassel: FB Sozialwissenschaften.

Hermanns, Harry/Tkocz, Christian/Winkler, Helmut (1984): Berufsverlauf von Ingenieuren. Biografieanalytische Auswertung narrativer Interviews. Frankfurt a.M., New York: Campus.

Herwartz-Emden, Leonie (2007): Neues aus alten Schulen – empirische Studien in Mädchenschulen. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.

Hoerning, Erika M. (2000): Biographische Sozialisation. Theoretische und forschngspraktische Verankerung. In: Hoerning, Erika M. (Hrsg.): Biographische Sozialisation. Stuttgart: Lucius & Lucius, S. 1–20.

Hurrelmann, Klaus (2005): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 8. Aufl. Weinheim, München: Juventa.

Ihsen, Susanne (2008): Ingenieurinnen: Frauen in einer Männerdomäne. In: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung: Theorie, Methoden, Empirie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 791–797.

Janshen, Doris/Rudolph, Hedwig (1987): Ingenieurinnen. Frauen für die Zukunft. Berlin: o.V.

Klaus, Sebastian (2014): Ausbildungsabbruch und Biographie. Über Prozesse, Mechanismen und Wechselwirkungen in Lebensverläufen von Personen mit vorzeitiger Vertragslösung in der Berufsausbildung. Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Krüger, Heinz-Hermann (2006): Entwicklungslinien, Forschungsfelder und Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 13–33.

Krüger, Heinz-Hermann/Grunert, Cathleen (2010): Geschichte und Perspektiven der Kindheits- und Jugendforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann/Grunert, Cathleen (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. 2., aktual. u. erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Küllchen, Hildegard (1997): Zwischen Bildungserfolg und Karriereskepsis: Zur Berufsfindung junger Frauen mit mathematisch-naturwissenschaftlichen Interessen. Bielefeld: Kleine.

Maccoby, Eleanor E./Jacklin, Carol Nagy (1974): The Psychology of Sex Differences. Stanford: Stanford Univ. Pr.

Mierendorff, Johanna/Olk, Thomas (2010): Gesellschaftstheoretische Ansätze. In: Krüger, Heinz-Hermann/Grunert, Cathleen (Hrsg.): Geschichte und Perspektiven der Kindheits- und Jugendforschung. 2., aktual. u. erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 125–152.

Ministerium für Wirtschaft, Arbeit und Gesundheit Mecklenburg-Vorpommern (2021): Ausbildung im Handwerk. http://www.regierung-mv.de/Landesregierung/wm/Handwerk/Ausbildung/ [Zugriff: 23.03.2021].

Neubauer, Monique (2020): Jugend, Ausbildung und Beruf. In: Puchert, Lea/Schwertfeger, Anja (Hrsg.): Jugend im Blick der erziehungswissenschaftlichen Forschung – Perspektiven, Lebenswelten und soziale Probleme. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 120–131.

Neubauer, Monique (2021): Jugend und Ausbildung – Berufsbiographische Verläufe von Ausbildungsabbrechern. In: Puchert, Lea (Hrsg.): Bildung, Familie, (sozial-)pädagogische Institutionen. Studien zur qualitativen Bildungs- und Biographieforschung. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 15–29.

Plant, Sadie (1998): Nullen + einsen: Digitale Frauen und die Kultur der neuen Technologien. Berlin: Berlin Verlag.

Prenzel, Manfred/Artelt, Cordula/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Hammann, Marcus/Klieme, Eckard/Pekrun, Reinhard (Hrsg.) (2007): PISA 2006: die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Münster: Waxmann.

Puchert, Lea (2017): Männliche Ingenieurstudenten. Eine Biographieanalyse ingenieurwissenschaftlicher Studienfachwahl. Mit einem Gendervergleich weiblicher und männlicher Ingenieurbiographien. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.

Puchert, Lea (2018): Bildungsziel Ingenieur*in – Techniksozialisation weiblicher und männlicher Ingenieurstudierender jenseits gängiger Technik-Gender-Klischees. Körber-Stiftung. https://www.koerber-stiftung.de/fileadmin/user_upload/koerber-stift-ung/redaktion/deutscher-studienpreis/pdf/2018/Wettbewerbsbeitrag_Puchert.pdf [Zugriff: 22.03.2021].

Puchert, Lea (2021): Bildungsziel Ingenieur*in – Eine Biographieanalyse ingenieurwissenschaftlicher Studienfachwahl. In: Puchert, Lea (Hrsg.): Bildung, Familie, (sozial-)pädagogische Institutionen. Studien zur qualitativen Bildungs- und Biographieforschung. Opladen: Barbara Budrich, S. 31–43.

Ritter, Bettina (1994): Computer oder Stöckelschuh? Eine empirische Untersuchung über Mädchen am Computer. Frankfurt a.M., New York: Campus.

Rundnagel, Regine (1986): Integrationsprobleme von Ingenieurinnen in den ersten Berufsjahren: Abschlußbericht eines Forschungsauftrages der Fachhochschule Darmstadt. Wiesbaden: Hessen Bevollmächtigte für Frauenangelegenheiten.

Sagebiel, Felicitas (2006): Ingenieurinnen in Europa: Karrieren und Barrieren. In: Netzwerk Frauenforschung NRW, H. 20. Essen: Koordinationsstelle Netzwerk Frauenforschung NRW, S. 42–50.

Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis 13, 3, S. 283–293.

Schütze, Fritz (1987): Das narrative Interview in Inter aktionsfeldstudien, Teil 1. Studienbrief der Fernuniversität Hagen. Hagen: FernUniversität.

Schütze, Fritz (2016): Sozialwissenschaftliche Prozessanalyse. Grundlagen der qualitativen Sozialforschung. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.

Schenk, Herrad (1979): Geschlechtsrollenwandel und Sexismus: zur Sozialpsychologie geschlechtsspezifischen Verhaltens. Weinheim: Beltz.

Scheu, Ursula (1977): Wir werden nicht als Mädchen geboren, wir werden dazu gemacht. Frankfurt a.M.: Fischer-Taschenbuch-Verlag.

Schiersmann, Christiane/Schreiber, Robert (1987): Frauen und neue Technologien. In: Frauenforschung: Informationsdienst des Forschungsinstituts Frauen und Gesellschaft, 5, 1, S. 2.

Schöngen, Klaus (2003): Lösung von Ausbildungsverträgen – schon Ausbildungsabbruch? In: i – Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit 25, S. 5–19.

Steward, Gerdi (2003): Die Motivation von Frauen für ein Studium der Ingenieur- und Naturwissenschaften. URL: https://hsdbs.hof.uni-halle.de/documents/t614.pdf [Zugriff: 25.03.2021].

Thüringer Koordinierungsstelle Naturwissenschaften & Technik für Schülerinnen, Studentinnen und Absolventinnen (2003): Studienprobleme und Studienabbrüche bei Studentinnen naturwissenschaftlich-technischer Studiengänge. Abschlussbericht. Projektleitung: Bettina Siecke. URL: https://www.uni-erfurt.de/fileadmin/fakultaet/erziehungswissenschaftliche/Berufspaedagogik_und_Weiterbildung/11_AbbrecherAB.pdf [Zugriff: 25.03.2021].

TIMSS (Hrsg.) (2000): TIMSS/III-Deutschland: der Abschlussbericht: Zusammenfassung ausgewählter Ergebnisse der Dritten Internationalen Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie zur mathematischen und naturwissenschaftlichen Bildung am Ende der Schullaufbahn. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

Turkle, Sherry (1984): The Second Self: Computers and the Human Spirit. New York: Granada.
Turkle, Sherry (1986): Die Wunschmaschine: der Computer als zweites Ich. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
Turkle, Sherry (1998): Leben im Netz: Identität in Zeiten des Internet. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
Vogel, Ulrike (1995): Fachengagement und Studienerfolg bei Ingenieurstudentinnen und Ingenieurstudenten: eine Untersuchung zu Kompetenzen und Handlungspotentialen für Studium, Beruf und Familie. Bielefeld: Kleine.
Wajcman, Judy (1991): Feminism Confronts Technology. Cambridge: Polity Press.
Wajcman, Judy (1994): Technik und Geschlecht: die feministische Technikdebatte. Frankfurt a.M., New York: Campus.
Walter, Christel (1998): Technik, Studium und Geschlecht: Was verändert sich im Technik- und Selbstkonzept der Geschlechter? Opladen: Leske + Budrich.
Wensierski, Hans-Jürgen/Schützler, Christoph/Schütt, Sabine (2005): Berufsorientierende Jugendbildung. Grundlagen, empirische Befunde, Konzepte. Weinheim, München: Juventa.
Wensierski, Hans-Jürgen/Langfeld, Andreas/Puchert, Lea (2015): Bildungsziel Ingenieurin. Biographien und Studienfachorientierungen von Ingenieurstudentinnen – eine qualitative Studie. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
Wolffram, Andrea/Winker, Gabriele (2005): Technikhaltungen von Studienanfängerinnen und -anfängern in technischen Studiengängen. Auswertungsbericht der Erstsemesterbefragung an der TUHH im WS 03/04. Hamburg: TU Hamburg-Harburg. URL: https://tore.tuhh.de/bitstream/11420/83/1/Abschlussbericht_Erstsemesterbefragung_TUHH.pdf [Zugriff: 25.03.2021].
Zimmermann, Hildegard (1987): Die Überformung von Orientierungen und Verhaltensweisen in Schulzeit und Adoleszenz. In: Janshen, Doris/Rudolph, Hedwig (Hrsg.): Ingenieurinnen: Frauen für die Zukunft. Berlin: o.V., S. 85–128.

Familienkonflikt, religiöse Beratung und Transformation – Bildung als Bekehrung.

Biographische Rekonstruktionen zur Lebensgeschichte einer japanischen Studentin[1]

Shinji Nobira und Kayo Fujii

1 Einleitung

Zwischen 2016 und 2018 wurde von uns im Horizont der „Theorie transformatorischer Bildungsprozesse" (Koller 2012) gemeinsam eine Interviewstudie durchgeführt, die mit dem Ziel in Verbindung stand, die Genese des Bildungsgeschehens im Lebensverlauf zu klären.[2] Die Interviewpersonen waren Studierende, die in ihrem schulischen Werdegang keine besonderen Auffälligkeiten aufwiesen (etwa institutionelle Abweichungen zeigten oder nicht-lineare Bildungsbiographien besaßen). Während der Laufzeit der Studie haben wir insgesamt 16 Interviews geführt. In diesem Beitrag stellen wir einen Fall in den Mittelpunkt unserer biographieanalytischen Betrachtung, in dem von der Informantin auf einen Wendepunkt hingewiesen und eine Geschichte über den eigenen Transformationsprozess erzählt wird. Wir nennen sie im Folgenden „Keiko".

Keiko ist Anhängerin einer buddhistischen Religionsgemeinschaft „Y"[3]. Die von ihr beschriebene biographische Wandlung entstand wäh-

---

1 Die Übersetzung des Beitrags vom Japanischen ins Deutsche erfolgte durch Shinichi Sakamoto. Thorsten Fuchs wiederum hat ihn für die Drucklegung umfassend redigiert. Die Übersetzung des Interviewtranskripts hat Emi Kinoshita besorgt. Bei der Erstellung dieses Beitrags hat uns auch Mioko Torimitsu sehr unterstützt. Allen sei unser herzlicher Dank ausgesprochen.

2 Die Studie war Teil des Forschungsprojekts „Research on Human Formation Process of Adolescents Triggered by Negative Experience-based on Analysis of Biographic-narrative Interviews" (Forschungsleiterin: Mioko Torimitsu; Grundlagenforschung (c), Nr. 16K04489; Forschungsdauer: 2016–2018). Gefördert wurde sie durch die „Japan Society for the Promotion of Science".

3 Nach Keikos Aussage betrachtet sie sich selbst zwar als Buddhistin, sowohl nach dem allgemeinen Verständnis in Japan und als auch nach der religionswissenschaftlichen Forschung gehört die Religionsgemeinschaft, zu der sie gehört (hier und im Weiteren „Y" genannt), jedoch nicht zum traditionellen bzw. etablierten Buddhis-

rend der religiösen Aktivität in dieser Gemeinde, genauer gesagt im Zusammenhang mit einer bestimmten ritualisierten Rede (genannt *taiken seppô*), bei der man über eigene Erfahrungen spricht. Im Allgemeinen ist die Tatsache bekannt, dass nicht nur bei der Religionsgemeinschaft „Y", sondern bei buddhistischen Neureligionen insgesamt der Erlebnisbericht von Anhänger*innen als eine der zentralen religiösen Aktivitäten zählt (vgl. Shimazono 1985, 1988). Die Rede dauert etwa 15 Minuten, wobei man einen vorher geschriebenen Text vorliest. Mitunter sind die Vortragenden hierbei nervös, da es ein seltenes Bekenntnis ist, das man vor vielen anderen Gläubigen abgibt. Deswegen erhalten die Vortragenden üblicherweise in der Vorbereitungsphase eine Betreuung durch Anhänger*innen der Religionsgemeinschaft höheren Ranges (vgl. Shimazono 1993: 129ff.). Die Themen einer Rede sollen inhaltlich so gestaltet sein, dass man den Prozess erzählt, „inwieweit man durch den Glauben sein Leiden bewältigen konnte" (Watanabe 1994: 208) und eine „Krise überwunden hat" (ebd.). In Keikos Fall nimmt die geschilderte Transformation die Gestalt einer Bekehrung an; genau wie Haga/Kikuchi (2006: 5) es in allgemeiner Diktion beschreiben: Ausgelöst durch das im Kontext einer religiösen Gruppe bestehende Ritual wird das bis zum bisherigen Zeitpunkt des Lebens gültige Selbstbild außer Kraft gesetzt, „indem man allmählich mit den Geschichten, die man aus diesem neuen Kontext erfahren hat, Angelegenheiten begreift" und sich selbst neu versteht.

Bekehrung als die Transformation des Selbstbildes durch den Eintritt in eine soziale Gruppe oder durch die Positionsänderung innerhalb einer sozialen Gemeinschaft muss nicht zwangsläufig in einer Religionsgemeinschaft stattfinden. Den Beispielen von Haga und Kikuchi folgend ereignen sie sich potenziell auch bei Schuleintritt und -abschluss, Anstellungen und Arbeitsplatzwechsel, Heirat oder Scheidung. Wichtig ist, dass die Transformation des Selbstbildes hierbei auf

mus, sondern gilt als eine buddhistische Neureligion. In Europa werden unter Neureligionen religiöse Bewegungen seit Anfang der 1960er Jahre verstanden, während man in Japan diese Bezeichnung umfassend auf die Ausweitung religiöser Glaubensansätze seit der Ära der Restauration am Ende der Edo-Periode (etwa Ende des 19. Jahrhunderts) anwendet (vgl. Tsushima et al. 1979). Die „Y"-Gemeinde, zu der Keiko gehört, ist eine der Hauptorganisationen der buddhistischen Religionsgemeinschaften, die von den 1930er- bis '70er Jahren nacheinander gegründet wurden. In Japan gibt es über 2,6 Millionen Gläubige, die sich zu ihr bekennen.

irgendeine Weise mit dem Aus- oder Beitritt in eine sozialen Gruppe in Bezug steht (vgl. ebd.).[4]

Bevor wir in den nächsten Abschnitten die Erzählung von Keikos Leben als einen Bildungsprozess der Bekehrung rekonstruieren, folgen zunächst knappe Hinweise zu Keikos Lebenslauf, der Spezifik der Interviewerhebung sowie zum Vorgehen der Rekonstruktion.

1.1 Keikos Lebenslauf und ihr familiales Umfeld

Keiko wurde 1995 geboren, hat einen zwei Jahre jüngeren Bruder und eine vier Jahre jüngeren Schwester. Ihre Eltern haben sich scheiden lassen, als Keiko vier Jahre alt gewesen ist. Sie wuchs danach im Elternhaus ihrer Mutter auf, wo sie zusammen mit ihrem Onkel, d.h. dem Bruder von Keikos Mutter, sowie mit ihren Großeltern lebte. Im Interview wird ihr Vater kein einziges Mal erwähnt. Wie Keiko selbst ist die gesamte Familie der Religionsgemeinschaft „Y" zugehörig. Nach dem Abschluss einer örtlichen Grund- und Mittelschule besuchte Keiko eine private Oberschule, deren Träger eine Bildungskörperschaft der religiösen Gemeinschaft war. Dort lebte sie allein im Wohnheim. Anschließend fing sie mit dem Studium an einer privaten Universität an; zum Zeitpunkt des Interviews befindet sie sich im dritten Studienjahr. Seitdem bewohnt sie wieder mit der Familie das mütterliche Elternhaus. Doch die Familienbeziehung wird von ihr nicht durchgehend positiv erlebt, und im Interview äußert Keiko sogar, sie habe sich seit der Kindheit immer gefragt, warum ihr ein harmonisches Beieinander verwehrt wurde. Ihr Onkel sei zu ihr und ihren Geschwistern zwar nett und freundlich. Er habe sich um sie gekümmert. Seine Beziehung zu Keikos Mutter sei jedoch durchweg konflikthaft gewesen.

1.2 Anmerkungen zur biographischen Analyse und zum Aufbau der Rekonstruktion

In dem auf zwei Termine[5] aufgeteilten Interview hat Keiko drei Geschichten von Transformationserfahrungen erzählt. Die erste Geschich-

4 Das Verständnis von „Bekehrung", wie es bei Haga und Kikuchi (2006) vorliegt, beruht auf dem Begriff „alternation", der von Berger und Luckmann (1966: 237ff.) ausgearbeitet wurde; dazu auch die Ausführungen bei McGuire (2014).

5 Keiko wurde auf zwei Termine aufgeteilt zu ihrer Lebensgeschichte befragt. Beim ersten Interview hat Keiko damit angefangen, über den genannten Wendepunkt zu reden. Auch hat sie die vom Interviewer vorbereiteten Fragen zu ihrer im Kontext

te entfaltet sie zu Beginn des ersten Interviews, als sie auf den Erzählstimulus antwortet. Darin wird eine Geschichte der Problemlösung erzählt: Den anfänglich in den Mittelpunkt des Interviews gerückten mangelnden Zusammenhalt in der Familie ‚löst' sie ihren Angaben zufolge dadurch, dass sie sich voll auf ihr Schulleben konzentriert. Die zweite Geschichte stammt aus der Schlussphase des ersten Interviews, in der ihr die Frage gestellt wird, ob sie in ihrem Leben Erlebnisse von Veränderungen des Verhältnisses zu sich selbst, zu anderen und zur Welt hatte. Schließlich wird eine dritte Geschichte von Transformationserfahrungen im zweiten Interview erzählt, die vorangehende Narrationen bestätigt und detailliert.

Es ist unbestreitbar, dass jede Geschichte das Ergebnis einer umfassenden Erfahrungsverarbeitung von Keiko darstellt. Bei der Rekonstruktion haben wir diese Geschichten je für sich berücksichtigt, die Glaubwürdigkeit im Inhalt jedoch nicht schlicht übernommen, sondern die von ihr erzählten Ereignissen auch kritisch auf andere Stellen der beiden Interviews bezogen, um Kohärenzen und Widersprüche auszumachen. Wie bereits in Abschnitt 1.1 erwähnt, hat Keiko sich von klein auf gefragt, warum ihre Familienbeziehungen nicht funktionierten. Dank der Fürsorge ihres Onkels fühlte sie sich selbst bis zur Grundschule von Erwachsenen beschützt. Erst in der Oberschule begannen die familiären Probleme, Keiko ernsthaft zu belasten. Daher konzentrieren wir uns im Weiteren auf zentrale Passagen: im folgenden zweiten Abschnitt zunächst auf den Zeitabschnitt, der den Besuch der Mittel- und Oberschule fokussiert. Diesen beschreibt Keiko zum einen als eine „harte" und „bittere" Phase, zum anderen – und trotz dieser Tatsache – gleichzeitig als einen erfolgreichen Lebensabschnitt, in dem sie versucht habe, im Schulleben Erfüllung zu finden. D.h., rekonstruiert wird die von ihr erzählte Geschichte zur Schulzeit, die aus zwei Dimensionen, Kummer und Stolz, bestand.

Danach wird im dritten Abschnitt ihre Erfahrung mit der religiös gerahmten Rede (*taiken seppô*) als Bekehrungsprozess rekonstruiert. Dabei wird herausgearbeitet, wie die Rede – über die Vorbereitung und das Vortragen während der Versammlung hinaus – die Veränderung der Familienbeziehung einleitet. Wie schon erwähnt worden ist,

von Familie und religiöser Beratung stehenden biographischen Wandlung beantwortet. Weder die ritualisierte Rede (*taiken seppô*) noch der wahre Grund ihres Konflikts mit der Mutter wurden jedoch erzählt. Daher erfolgte ein zweites Interview, in dem die offensichtlichen Erzählstümpfe nochmals aufgenommen und vertieft wurden.

lässt sich als bemerkenswert herausstellen, dass Keikos biographische Erzählung das Ereignis der Rede – je nach Abschnitt, in dem sie über es berichtet – auf unterschiedliche Weise kontextualisiert. In der Rekonstruktion werden daher mehrere Textpassagen aus dem Interview zur Analyse der biographischen Bedeutung berücksichtigt, die der von Keiko gehaltenen Rede als Bekehrungsprozess zukommt.

Hierauf folgt der vierte Abschnitt, in dem die Geschichte der von ihr geschilderten Selbsttransformation inspiziert wird. Keiko erzählt, wie sie während der Vorbereitungsphase für ihre Rede einem älteren, ihr als Ratgeber dienenden Anhänger alles über das seit der Mittelschule bestehende Leiden an ihrer Beziehung zur Mutter gestanden habe. Ausgelöst durch eine Interviewerfrage erzählt Keiko die Prozessualität ihrer Transformation, indem sie zum Zeitpunkt des Interviews – also zwei Jahre nach der Rede – darauf zurückblickt. Interessant für uns ist hierbei nicht zuletzt, dass sie die Selbstbetrachtung während des Interviews von sich aus unternimmt und damit anders als zum Zeitpunkt der Rede ohne Beratung durch eine religiöse Anleitung gestaltet.

Im fünften Abschnitt, der auf Ergebnissen einer Synopse zur dargebotenen Geschichte der Selbsttransformation beruht, wird unsere abschließende Interpretation vorgelegt: Der zentrale Anlass von Keikos Bekehrungsprozesses könnte in ihrem Gespür dafür liegen, dass es nicht nur eines konkreten Anderen bedarf, der ihr hilft, die eigene Leidenserfahrungen zum Ausdruck zu bringen, sondern auch der Annahme von Buddha als transzendenter, Einsichten ermöglichender Figur. Am Ende werden sodann im sechsten Abschnitt schließlich die Besonderheiten von Keikos Bekehrungsprozess theoretisiert.

2 Bis zum Ereignis der Rede: Stolz und Leid

2.1 In der Mittelschule

Im Interview wird über die Institution der Schule gesprochen – stellenweise viel. Fast keine Erwähnung findet jedoch Keikos Zeit in der Grundschule. Als Keiko davon erzählt, dass sie sich während der Mittelschule für die Schüler*innenvertretung engagierte, spricht sie auch kurz darüber, dass sie bereits in der Grundschule eine ähnliche Aufgabe übernommen hatte. Das ist jedoch die einzige Aussage zur Grundschulzeit.

Während sie die Mittelschule besucht, litt Keiko unter der Beziehung zur Mutter. Sie sagt, dass es für sie die „allerschwierigste“ Zeit

gewesen sei. Damals hätten ihre Geschwister, die noch jung gewesen seien, nicht bemerkt, dass ihre Mutter heimlich Umgang mit einem Mann gehabt habe. Sie hingegen sei darauf gestoßen. Dem Interview lässt sich nicht entnehmen, ob Keikos Großmutter, die damals geschieden war und woanders lebte, ihr Onkel oder der Großvater davon ebenfalls Kenntnis hatten; berücksichtigt man das von Keiko als gering ausgeprägt beschriebene Vertrauensverhältnis unter den Familienmitgliedern, lässt sich folgern, dass sie mit dem Wissen auf sich allein gestellt war und ihr Leiden an der Beziehung zur Mutter niemanden vorbehaltlos mitteilen konnte.

Keiko drückt die Gedanken, die sie damals zu ihrer Mutter hatte, wie folgt aus: Zwar sei es eigentlich nicht verwerflich, dass ihre Mutter als eine geschiedene Frau einen neuen Partner habe. Verzeihen habe sie es ihr trotzdem nicht können. Denn wirksam sei die Angst gewesen, dass Keikos Mutter ihre Kinder verlassen und verschwinden würde, dass sie vielleicht ohne ihre Kinder noch glücklicher habe leben wolle. Zugleich habe sich ein aufwühlendes, unbegreifliches Gefühl zwischen Liebe und Hass bei ihr eingestellt, durch das sie nicht gewusst habe, wie sie mit ihrer Mutter hätte umgehen sollen.

In der Schule gab es Keiko zufolge Schüler*innen, die – wie sie selbst – erhebliche Probleme mit der eigenen Familie hatten; sie haben teilweise ihre persönliche Unzufriedenheit in den Widerstand gegenüber Lehrkräften sublimiert. Keiko gibt an, dass diese wegen ihrer rebellischen Haltung allerdings oft als Problemkinder angesehen wurden. Für sie selbst hätten sich durchaus Gelegenheiten geboten, sich mit ihnen zusammenzutun. Ihres Erachtens habe das aber ebenso wenig Sinn gemacht, wie deren Verhalten etwas Positives hätte bewirken können. Deswegen habe sie diesen Problemkindern die ‚kalte Schulter' gezeigt.

Auf dieses eigene Verhalten zurückschauend sagt Keiko, dass sie sowohl in der Familie als auch in der Schule ein braves Kind gewesen sei. Keiko zeichnet also alles andere als das Selbstbild einer Revoluzzerin. Sie habe sich in der Schüler*innenvertretung aktiv engagiert, um die Bedingungen in der Schule zu verbessern, nicht, um gegen sie zu arbeiten. Ihr Anliegen sei es gewesen, dass andere Schüler*innen sich im Schulalltag wohler fühlen können. Für dieses Ziel habe sie sich auf die Aktivität konzentriert und damit auch ihren eigenen Ort in der Schule entdeckt. Wir lesen das folgendermaßen: Das Schulleben hat ihr einen Zufluchtsort geboten, in der sie die familialen Probleme vergessen konnte.

2.2 In der Oberschule

In der Zeit der Oberschule setzte sich diese Orientierung ganz offenbar fort: Keiko konzentrierte sich auf die schulische Aktivität. Gefühle behielt sie für sich selbst, ohne ihrer Mutter gegenüber das eigene Innere zu öffnen.

Die Schule, die sie nach der Mittelschule besuchte, war ein als private Oberschule geführtes Internat, als dessen Träger eine Bildungskörperschaft der religiösen Gemeinschaft „Y“ fungierte. Neben der Tatsache, dass ihre Mutter und ihre Großmutter den Besuch dieser Schule empfohlen hatten, ist ihr mittels des Besuchs die Funktion der Abstandsnahme gegeben. Der Wunsch, religiöse Unterweisungen zu erhalten, ist zunächst kein handlungsleitendes Motiv.

Durch das Leben im Internat wurde es ermöglicht, geographisch entfernt von ihrer Familie zu leben. Und es gab Keiko Gelegenheiten zu Erfahrungen der Selbstwirksamkeit. Keiko sagt, dass sie in der Mittelschule ein Problem mit dem Lernen gehabt habe: sie habe nicht gewusst, wie sie vorgehen sollte, um gut zu lernen. In der Oberschule konnte sie dies den eigenen Angaben zufolge dann in den Griff bekommen. Noch stärker indes begegnete ihr die Erfahrung, selbst etwas bewirken zu können, im Rahmen der Klubaktivität des Kendo-Schwertkampfes, den sie seit dem ersten Schuljahrgang betreibt.

Damals habe sie sich zum Ziel gesetzt, eine regionale Meisterschaft zu gewinnen und in der nationalen Meisterschaft gegen andere Wettkämpfer*innen anzutreten. Dazu habe sie täglich überlegt, was sie machen müsse, um ihr Team zu stärken, und wie sie effizient lernen könne, um mehr Zeit für den Schwertkampf zu haben. Im dritten Schuljahrgang – so schildert sie – schaffte ihr Team es zwar nicht zum nationalen Wettbewerb, belegte aber den ersten Platz beim Wettbewerb in Tokio, was ihr ein großes Erfolgserlebnis bescherte. Keiko äußert zusammenfassend, dass die drei Jahre der Oberschulzeit eine dankenswerte Erfahrung für sie gewesen seien. Konzentriert auf die Verwirklichung ihrer Ziele hat sie sich ganz offenbar nicht wegen der Beziehung zur Mutter sorgen müssen und konnte die qualvolle Zeit der Mittelschule nahezu völlig vergessen.

3 Bekehrung durch Rede(n)

Nach dem Abschluss der Oberschule hat Keiko mit dem Studium an einer privaten Universität im Hauptstadtgebiet von Japan angefangen.

Es war im ersten Jahr, als sich ihr die Gelegenheit zur Vorbereitung der genannten ritualisierten Rede bot.

Eine derartige Rede kann man in jeder Zweigstelle der Religionsgemeinschaft „Y“ halten; Keiko hat sie aber in der Zentrale gehalten. Etwa 1.000 Anhänger*innen befanden sich am Versammlungsort, viele weitere Hörer*innen konnten ihr über Satellitenrundfunk folgen. Innerorganisatorisch war hierzu vorgesehen, dass Keiko etwa drei Monate lang durch einen älteren Gläubigen betreut wurde, was sie in den Worten formuliert, man habe sich „freundlich um sie gekümmert“.

Wie schon erwähnt, erzählt Keiko im Interview nicht genau, wie sie diese Gelegenheit zur Rede erhielt; die einzige Passage hierzu wird im Weiteren zitiert. Kaum konkretisierend benennt sie dabei einige Geschehnisse und verweist, von ihrer inneren Emotionalität geleitet, auf Erfahrungen mit ihrer Familie. Welchen Austausch es in der Vorbereitungsphase zwischen ihr und dem älteren Anhänger, der im Folgenden „Bekannter“ genannt wird, gab oder wie das Manuskript am Ende aussah, darüber wird nichts gesagt:

> Also ah Entschuldigung, zufällig ähm: (..) hatte ich die Chance, dass ich einem Bekannten, wie kann ich das formulieren, also (..) dass ich etwa harte Phasen im Leben oder etwas, was schwer für mich war, dass ich alles erzählen dürfte. Und irgendwie habe ich solche Sachen, die (...) ich in mir zunächst **verdrängt** hatte, und schwere Sachen, die ich nicht besprochen habe, oder harte Ereignisse, all solche Sachen losgelassen dann total, irgendwie, genau (.) / *Ereignisse, die ich tatsächlich schwer oder hart empfunden habe, haben na ja etwa mit der Familie, na meistens mit dem Verhältnis zu meiner Mutter zu tu:n. Na so was, wie mit meiner Mutter, mit der Familie drum herum oder unter Erwachsenen, deren Verhältnis. Als ich so was alles loslassen konnte, hat sich meine Sicht auf die Familie geändert. Meine Familie ist so: / war zwar so eine*, aber wie kann ich das beschreiben, (.) mh:m (.) jeder einzelne hat uns drei Geschwister **geschätzt**. Dabei war der Weg nicht so gerade und richtig/ Das war vielleicht kein gerader und richtiger Weg, aber: zum Beispiel/ die Familie hat versucht, jeden einzelnen zu schätzen. Ich konnte dann langsam fühlen, was ich bis jetzt gar nicht bemerkt ha:be.

Hilfreich zum Verständnis der zitierten Sequenz ist ein Hintergrund zu ritualisierten Reden buddhistischer Neureligionsgemeinschaften, den Haga und Kikuchi (2006) in ihrer Arbeit auf der Basis von teilnehmenden Beobachtungen und der Analyse von Redemanuskripten untersucht haben, auch wenn sie hierzu nicht exakt jene Religionsgemeinschaft „Y“ berücksichtigen, der Keiko angehörig ist: Der Entwurf von derlei Reden fängt zuerst damit an, sich ‚bitterer‘ Erinnerungen zu besinnen und diese sodann zusammenzuschreiben (vgl. Haga/Kikuchi 2006: 77ff.). Analog hierzu lässt sich davon ausgehen, dass auch

in Keikos Fall ‚bittere' Lebenserfahrungen den Ausgang der Rede markieren. In einer anderen Interviewsequenz schildert Keiko, sie könne sich kaum so umfassend erinnern, hätten die familialen Ereignisse nur einmal stattgefunden. Indem der religiöse Berater („Bekannte") mehrmals auf ihr Erinnern hingewirkt habe, sei es Keiko möglich gewesen, die jahrelangen Verdrängungen heraufzuholen. Als sie ihr Leid zeigen durfte, setzte eine Veränderung der Sicht auf die eigene Familie ein. Wie es für Keiko vor sich ging, alles „loslassen" zu können, macht eine Äußerung deutlich, die vor der zitierten Sequenz steht. Darin heißt es, dass Keiko „loslassen" konnte, als ihr klar geworden sei, dass sie „von den Leuten" um sie herum nichts zurückbekäme, „ohne etwas von sich zu zeigen". Erneut auf Haga/Kikuchi (2006) Bezug nehmend wurde Keiko anscheinend gerade durch die vom religiösen Berater aufgenommene buddhistische Lehre aufgeklärt. Diese buddhistische Lehre kann durch zwei Aspekte charakterisiert werden. Zuerst als eine Denkweise, durch die zum Ausdruck kommt, die Oberfläche vom Wesen zu unterscheiden und hierbei das Wesen statt der Oberfläche zu durchzuschauen. Zudem ist mit ihr der Gedanke verbunden, dass Buddha das Wesen gestaltet und es von Harmonie geprägt ist.

Die Familienbeziehung verläuft für Keiko zum Zeitpunkt der beiden Interviews zwar noch immer nicht friedlich. Das Verhältnis zwischen den Angehörigen sei für sie nach wie vor nicht in Ordnung. Selbst könne sie da nichts weiter tun, außer anders auf es zu blicken als früher – und zwar:

> (...) nicht nur oberflächlich das Ereignis zu sehen, sondern auch das, was die Person wirklich denkt und dass sich die Person wirklich wünscht, das zu sehen, ist wichtig, na:, eben auf solche Sachen aufmerksam zu machen und zu belehren, ist gerade die Lehre dahinter, so denke ich

Was Keiko hier deutlich macht, ist Folgendes: Hätte sie weiterhin nur die Oberfläche betrachtet, so wäre sie mit den Beteiligten unzufrieden. Sie hätte das Gefühl, ihnen vorwerfen zu müssen, dass sie nicht in Frieden und Eintracht leben können. Nicht die Familie selbst ändert sich in ihrem Gefüge. Es ist Keikos Familien*anschauung*, die sich transformierte. Der vom religiösen Berater im Zuge der Vorbereitung auf die ritualiserte Rede initiierte Perspektivenwechsel, begründet in der buddhistischen Lehre, wurde von ihr als eine positive Rückmeldung angenommen und führte zugleich zu einer Beruhigung. Diese Koinzidenz ist keine Selbstverständlichkeit: Das „Loslassen" hätte auch einen Zusammenbruch von Keikos Welt herbeiführen können, ihr Selbstvertrauen

wäre dabei mitunter in eine manifeste Krise geraten und nachhaltig erschüttert worden. Der religiöse Rat des älteren Gemeindemitglieds hat sich hier insofern als wirksam erwiesen, als eine Krisenerfahrung sie nicht in eine verzweifelte Situation trieb, sondern eine neue innerfamiliäre Beziehung mit sich brachte.

4 Keikos Geschichte der Selbsttransformation

Im voranstehenden Abschnitt wurde Keikos Bekehrungsprozess aus Anlass der ritualisierten Rede rekonstruiert. Er liegt zum Zeitpunkt des Interviews zwei Jahre zurück und wird – bezogen auf die Leitfrage des Interviews nach Veränderungen in ihren Lebensbezügen – von ihr als eine Geschichte der Selbsttransformation erzählt. Dies sogar zweimal. Das eine Mal im ersten Interview, als sie auf den Stimulus antwortet. Ein weiteres Mal im zweiten Interview. Dass ein „Bekannter" aus Keikos Religionsgemeinschaft die Erstellung der Rede als Ratgeber begleitete und Keiko in diesem Zuge die eigenen Erfahrungen des angespannten Verhältnisses zur Mutter seit der Mittelschul-Zeit aufbereitete, haben wir erst durch die Narrationen des zweiten Interviews mitgeteilt bekommen.

Im ersten Interview spricht Keiko über die Selbsttransformation, indem sie zwei Erkenntnisprozesse unterscheidet. Sie, die immer Gefühle „verdrängt" habe, lernte, ihre Gefühl zeigen zu dürfen, was dazu führte, dass sie gehorsamer geworden sei. Zweitens schildert Keiko, dass sie entgegen der Neigung, alles als „richtig oder falsch beurteilen" zu müssen, es sich aneignete, möglichst alles als richtig einzuschätzen. Als eine Befreiung von der übermäßigen Spannung durch die Verdrängung der Gefühle liest sich der eine Erkenntnisprozess; als Perspektivenverschiebung der zweite. Keiko hat die im buddhistischen Glauben fundierte Lehre ernst genommen und damit für sich erkannt, Oberflächliches vom Wesentlichen zu differenzieren. Damit konnte sie ihre Haltung ändern, voreilig in Richtiges und Falsches zu unterscheiden. Wie schon dargestellt, ermöglicht ihr dies, heute gelassener darauf zu schauen, dass ihre Familie nicht nur gute Beziehungen miteinander teilt. Folglich sagt Keiko im Vergleich zu damals, dass sie jetzt „besser leben" könne; es fühle sich für sie passender an.

Auf die Frage, was der eigentliche Anlass der Selbsttransformation gewesen sei, erzählt Keiko im zweiten Interview darüber, wie jemand aus ihrer Religionsgemeinschaft den Stein ins Rollen gebracht habe. Dabei äußert Keiko auch die Vermutung, dass sie ohne diesen persön-

lichen Anstoß wohl immer noch ihre Gefühle zur Mutter verdrängen würde. Den Kontakt markiert sie insofern als „großen Wendepunkt“. Die Passage, in der Keiko detailliert über sich selbst erzählt, wird nachstehend zitiert:

Das Schwerste davon war wirklich in der Zeit der Junior High School/ na ja meine Mutter hat sich ähm scheiden lassen, als ich in der Kindertageseinrichtung war. U:nd (.) da sie Single war:, wie kann ich das formulieren, war es also nicht schlimm, wenn sie jemanden hatte. Gar nicht. Aber mir bedeutete die Stimmung meiner Mutter irgendwie alles. Oder anders gesagt, das war der wichtigste Grund zum Leben, dass meine Mutter sich darüber freut, was ich dafür tun kann, oder von ihr gelobt zu werden, oder ihr eine Freude zu machen. H:m deswegen war ich irgendwie zum Teil sehr von meiner Mutter abhängig. H:m (.) aber doch also meine Mutter/ h:m (.) irgendwie, na, in der Nacht, nachdem wir Geschwister schon eingeschlafen waren:, ist sie na ja manchmal ausgega:ngen und erst am Morgen oder so nach Hause zurückgekommen. Und dies/ mir: war das schon klar, dass sie sich mit diesem jemanden getroffen hat, deswe:gen, wie kann ich das formulieren, [1] ich wusste einerseits schon, dass sie erst am Morgen nach Hause zurückkommen wird, aber andererseits, wie kann ich das sagen, habe ich nicht gefragt, gab es keine Frage, „wo warst du?“ oder so. H::m obwohl meine Schwester klein ist, warum bist du in der Mitternacht ausgegangen und bis zum Morgen nicht zurückgekommen? In etwa darüber habe ich mich sehr oft geärgert. [2] Aber das konnte ich meiner Mutter nicht sagen. H:m irgendwie, und irgendwo also hatte ich vielleicht Angst, als ob meine Mutter irgendwann mal uns drei verlassen würde und irgendwohin gehen würde. H:m (…) also s/ h:m (.) irgendwie schon, ähm, es ist nichts Böses, so jemanden zu haben, aber ich konnte nicht zulassen, dass sie selbst so jemanden hat, na. (..) h:m (..) irgendwie hatte ich sehr die Wahrnehmung, als ob ich von meiner Mutter weggenommen würde. H:m (..) und [3] es wäre gut gewesen, wenn ich das gleich meiner Mutter gegenüber entgegnen hätte können. A:ber das konnte ich nicht. Deswegen, desto mehr, habe ich darüber nachgedacht, was ich tun könnte, was ich tun sollte. H:m (.) irgendwie, meine damalige Gefühlslage, das war für mich sehr, also schwer und schwerer, irgendwie schon ganz schlammig, so eine Situation war das, deswegen mein Gefü:hl war/ h:m (.) irgendwie (.) na (.) also (.) irgendwie, als wenn wir gar nicht da wären, könnte glücklich/ könnte meine Mutter glücklicher, oder: irgendwie so in der Art (.) hatte ich seh:r stark so eine Art Wahnvorstellung als Leidtragende. H:m (.) und [4] dies konnte na ja ich die ganze Zeit niemandem ze:igen und habe das einfach weiter runtergeschlu:ckt. Deswegen habe ich das irgendwie vergessen, als ich High School-Schülerin gewo/ geworden bin (.) und in der Zeit der Graduierung. Also wie zwangsweise habe ich versucht, mich an nichts (.) zu eri:nnern. H:m (...) Und das habe ich in der Zeit als Universitätsstudentin, ach, nachdem ich auf die Universität gekommen bin. Also (.) gab es eine Gelegenheit:, mich daran zu erinnern. Ach i:ch hatte in der Zeit der Junior High School einfach keine Ahnung, also das Verhältnis mit (.)

meiner Mutter, wie ich mit ihr umgehen sollte:. Und den Hass zu meiner Mutter, oder ich konnte sie nicht absolut hassen, weil ich sie **so** was von lieb hatte, irgendwie, ich hatte so was in mir wie ein Stu:rm. [5] Das habe ich den anderen einfach gezeigt und in dem Moment habe ich mich sehr erleichtert gefühlt. Oder bis jetzt na habe ich das fest in mir getragen, als müsste es so und so sein, oder so ((atmet ein)) irgendwie also (.) eine festgefahrene Vorstellung hatte ich:. (.) Aber, wie kann ich das formulieren, [6] es gibt doch gar nichts, das unbedingt so sein soll. Sondern ich darf wie ich es fühle mein Gefühl einfach weiter zeigen, oder durch das Zeigen kann ich mit der Erleichterung noch besser leben, sowas, diese Wahrnehmung habe ich quasi geschenkt bekommen, als ich mich geöffnet habe. So würde ich das sagen. H:m (.) deswegen [7] habe ich das starke Gefühl, dass ich **zur Zeit etwa** der Highschool mir selbst viel Mühe gegeben habe. Ich bin von der Familie weggega:ngen, ach doch, ich konnte mich da:nk dieser Person stark streben, die mich unterstützt hat. Aber also in der Klubaktivität hatte ich die Zeit, wo ich am meistens und meine besten **Ergebnisse** erzielt habe. [8] Deswegen denke ich, dass ich sehr strebsam war. Aber: irgendwo hatte ich auch einen **harten** Te:il in mir. Als müsste es so sein, oder so ein Ich hat existiert, das sein Eigentliches **nicht zeigen konnte**. (.) Deswegen ist es mit dem jetzigen Ich viel **besser zu leben**, oder wie soll ich sagen, das ist **leicht** / passt der Begriff **leicht**, viel besser h:m irgendwie. Deswegen also wäre ich wahrscheinlich heute noch hart, wenn das nicht passiert wäre. Oder h:m so leichter kann man leben:, (.) h:m (.) denke ich. (.) mhm (.) ja, ungefähr so.

In [1], [2] und [3] – dazu die Markierung im Transkript (s.o.) – wird der Ausdruck „zeigen“ noch nicht verwendet, sondern Verben wie „sagen“ „fragen“ oder „entgegnen“. Dabei äußert Keiko wiederholt, dass sie ihre Beschwerde gegen die Mutter nicht gleich habe vorbringen können und dadurch das Problem schlimmer geworden sei. Es wird angenommen, dass ihr eigenes Selbstverständnis als „braves Kind“ zu dieser Situation geführt habe. In [4] erwähnt Keiko sodann, dass es zum Dauerzustand wurde, nichts offen ansprechen zu können. Weder aus dem Umfeld, noch von ihr selbst oder der Mutter seien Anstrengungen entwickelt worden, um Veränderungen herbeizuführen. Schließlich hat Keiko, wie es in [5] steht, anstatt gegenüber Personen ihres Nahraums einem älteren Anhänger der Religionsgemeinschaft „alles“ eröffnet, was sie schon lange belastete. Es ist leicht vorzustellen, dass ihr Gefühl der Befreiung groß gewesen sein muss (siehe [6]). Es nimmt insofern nicht wunder, dass Keiko von einem Wendepunkt spricht, über den sie, wie in [7] und [8] deutlich wird, unabhängig vom religiösen Kontext ganz allgemein erzählt und das Leid ihrer Highschool-Jahre auf der Grundlage dieses Verständnisses interpretiert.

Wie schon erwähnt, wird in der Geschichte der Selbsttransformation des zweiten Interviews ausschließlich das Ereignis des „Sich selbst-

zeigens“ als Wendepunkt betrachtet; doch er ist umfassender angelegt, was wir im Folgenden ausführen.

5 Einsicht und Bekehrung: ein Geschenk Buddhas

In der Geschichte der Selbsttransformation von Keiko kann man die Entledigung des Gefühls eines schmerzhaften Ich und die Etablierung einer Lage des Sich-leichter-Fühlens erkennen. Möglich geworden ist das innerhalb der Religionsgemeinschaft „Y“ unter der Betreuung eines Gemeindemitglieds. Jemandem von Ereignissen zu erzählen, die man ansonsten für sich behält, dürfte den Betreffenden fast immer ein Gefühl von Befreiung verschaffen. Dass sie Anlass zu einer mehr oder weniger dauerhaften Transformation werden, ist jedoch keine ausgemachte Sache – auch bei Keiko nicht. Denn das Gefühl, loslassen zu können, ist nicht nur von dieser Person herbeigeführt, sondern – wie es in der Äußerung [6] anklingt – ihr gleichzeitig auch durch die Selbsterkenntnis möglich, dass die Existenz von Buddha vergeben wird. Geht man von dieser Annahme aus und blickt so geleitet nochmals auf die von Keiko erzählte Transformationsgeschichte, lässt sich diese auch so begründen, dass sie durch die Übernahme der Glaubenssätze mit ihren Vorgaben, Harmonie zu fühlen, ganz gezielt und angepasst eine andere Ansicht zu ihrer Familie entwickelt, die – trotz konterkarierender Erlebnisse – davon ausgeht, immer sorgfältig als Kind behandelt worden zu sein.

Obwohl Keikos Familie bis zum Zeitpunkt des zweiten Interviews nicht unbedingt gute Beziehung miteinander gestaltet, ihre Mutter und der Onkel offenbar etwa immer noch verfeindet sind, äußert sich Keiko ohne Vorwurf. Sie sei früher „ein braves Kind“ gewesen, das niemanden in der Familie mit ihrem Unbehagen belästigt habe, indem sie sich selbst unterdrückte. Nun sei sie erneut brav in dem Sinne, dass sie ohne Groll oder dem Gefühl von ‚bitteren‘ Erfahrungen ihre Familie unterstütze und sich selbst entlaste. Unserer Interpretation zufolge fühlt sich Keiko mit ihrem Leben jetzt nicht deshalb schon „viel besser“, weil sie zwischen ihr und den Familienmitgliedern eine lange für nicht möglich gehaltene Verbundenheit wahrnimmt, sondern – eher darüber hinaus – weil sie die Lehre, die ihr als ein Geschenk Buddhas erscheint, verstanden hat: diese besagt, es ist wichtig, das Wesentliche zu sehen und nicht die Oberfläche. Indem sie die Lehre übernimmt, erkennt Keiko die Sinnlosigkeit der Selbstunterdrückung und kann sich anders ausdrücken. Die Rede (*taiken seppô*) mit einem Wendepunkt in

ihrem Leben in Verbindung zu bringen ist ihr demnach deshalb so wesentlich, weil sie sich die Lehre vom Gründer ihrer Religionsgemeinschaft angeeignet und sie so zur Lebensmaxime gemacht hat, dass sie hierdurch Menschen in ihrem ‚ursprünglichen Leben' existieren lässt, d.h. anerkennt.[6]

6 Schlussfolgerung

Während unseres Versuchs, in Keikos Lebensgeschichte eine Bekehrung als Bildungsprozess zu rekonstruieren, wurde herausgestellt, dass Keikos Erfahrung des Selbstausdrucks ihr half, sich besser zu fühlen, aber sie sich gleichzeitig mit dem Zerfall ihres selbstrepressiven Selbst konfrontiert sah und die Unterstützung ihres Beraters in dieser Krisensituation sehr wirksam gewesen ist. In genauer Untersuchung ihrer Geschichte der Selbsttransformation haben wir dabei für die Berücksichtigung der Bedeutung votiert, die der Lehre ihrer Religionsgemeinschaft „Y" in dem als Bekehrung zu verstehenden Bildungsprozess zukommt. Unter Berücksichtigung eines Verständnisses von Transformationen in Bildungsgestalten (vgl. Wigger 2014) lässt sich das auf die Veränderung von Selbst-, Fremd- und Weltverhältnissen hin differenzieren. Keiko hat hinsichtlich der *Beziehung zu sich selbst* die Deutung dahingehend geändert (gerahmt mit „bitter", sodann mit „leicht" und der Formel „das passt zu mir mehr"), dass sie in einem Gefühl jenseits von Verurteilungen und Schuldzuschreibungen lebt. Unserer Überlegungen folgend beruht diese ‚Gefühlsänderung' auf einer Übernahme der religiösen Lehre, die Keiko als Geschenk Buddhas versteht. Gleichermaßen verhält es sich in Bezug auf die *Beziehung zu anderen und zur Welt*: auch hier befolgt sie den religiösen Dogmen, die besagen, die anderen und die Welt verstehen zu können, indem Oberflächliches bei Seite gelassen und sich auf das Wesentliche konzentriert wird.

Auf Haga und Kikuchi (2006) Bezug nehmend, die selbst wiederum in Anlehnung an Snow und Machalek (1984) argumentieren, lässt sich

---

6 In diesem Beitrag haben wir unsere Interpretation nicht durch die Überprüfung von Lehren der Religionsgemeinschaft „Y" belegen können. Allerdings gilt nach Tsushima et al. (1979) bei japanischen Neureligionen einschließlich der Religionsgemeinschaft „Y" die gemeinsame Anschauung über Menschen: Man sieht die Menschen im Kontext kosmischer Schöpfung, d.h. wie bei anderen Existenzen wird menschliches Leben durch die Schöpfung aus den Wurzeln des Weltraums gedeutet (Tsushima et al. 1979: 96f.).

sagen, dass ein religiöser Bekehrungsprozess in Kontrast mit der Veränderung von Strukturen des Alltags folgendermaßen zu charakterisieren ist: nicht nur wird die Oberfläche der eigenen Lebensgeschichte umformuliert, sondern auch die grundlegende Weltanschauung verändert. Durch „die Vergötterung der Weltanschauung, die neu angenommen wird, wird die Analogie zu anderen Weltbildern verneint" (Haga und Kikuchi 2006: 6f.), und „als Konsequenz werden mit dieser neuen Weltsicht allmögliche Sachen ums Leben aus der Position als Bekehrter einheitlich begriffen" (ebd.).

Wie schon im vierten Abschnitt des Beitrags dargestellt wurde, lässt sich das Merkmal des Bekehrungsprozess bei Keiko so pointieren: Die Krise, in der die bisherige Weltanschauung zusammenbricht, wurde durch Begegnung und Interaktion – konkret durch den „Bekannten", übertragen auch auf Buddha – ohne großen Bruch zur Affirmation des neuen Sinnsystems geführt. Andererseits fehlt in Keikos Erzählung das Bewusstsein eines arroganten Selbst und die Suche nach seiner Überwindung, die Teil des christlichen Bekehrungsprozesses sind. Keikos Bekehrungsprozess kann insofern als Bildungsrozess bezeichnet werden, als er die Veränderung von Selbst-, Fremd- und Weltbeziehungen beinhaltet. Die Tiefe dieses Wandels, dem es an Selbstbefragung mangelt, könnte Gegenstand weiterer Untersuchungen sein.

Literatur

Berger, Peter L./Luckmann, Thomas (2003): Genjitsu no Shakaikôsê: Chisikishakaigaku Ronkô, Tokyo: Shinyôsha (Übersetzt von Yamaguchi Setsuo; Original, Berger, Peter L./Luckmann, Thomas (1966): The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge. Garden City, NY: Anchor.).

Bunkachô (2018): Shûkyô Nenkan Heisei 30 nenban. http://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/hakusho_nenjihokokusho/shukyo_nenkan/pdf/h30nenkan.pdf [Zugriff: 04.12.2018].

Haga, Manabu/Kikuchi, Hiroo (2006): Hotoke no Manazashi, Yomikaerareru Jiko. Kaishin no Mikuro Shakaigaku. Tokyo: Harvest-sha.

Inoue, Nobutaka/Shimazono, Susumu (1985): Kaishinron Saikô. In: Ueda, Shizuteru/Yanagawa, Keiichi (Hrsg.): Shûkyôgaku no Susume. Tokyo: Chikuma Shôbô, S. 86–11.

Koller, Hans-Christoph (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.

Lofland, John/Stark, Rodney (1965): Becoming a World-Saver. A Theory of Conversion to a Deiviant Perspective. In: American Sociological Review 30, S. 862–875.

McGuire, Meredith (2014): Shûkyôshakaigaku. Shûkyô to Shakai no Dainamikkusu. Tokyo: Akashi-Shoten (Übersetzt von Yamanaka, Hiroshi/Ito, Masayuki/Okamoto, Ryosuke. Original: McGuire, Meredith (1997): Religion: The Social Context. Belmont: Waveland.).

Miki, Hizuru (2002): Shûkyôteki Mutôhasô no Jidai. In: Shûkyôshakaigaku no Kai (Hrsg.): Shinsêki no Shûkyô. Sênarumono no Gendaiteki Yôsô. Osaka: Sôgensha, S. 70–97.

Shimazono, Susumu (1985): Shinshûkyôkyôdan ni okeru Taikendan no Ichi: Myôchikai, Risshôkôsêkai and Tenrikyô. In: Tokyô Daigaku Shûkyôgaku Nenpô, 2, S. 1–20.

Shimazono, Susumu (1988): Shinshûkyô no Taikenshugi. Shoki Reiyûkai no Bâi. In: Murakami, Shigeyoshi (Hrsg.): Minshû to Shakai. Tokyo: Shunjyûsha, S. 277–326.

Shimazono, Susumu (1993): Shûkyôteki Monogatari toshite no Taikendan. In: Shimazono, Susumu/Tsuruoka, Yoshio (Hrsg.): Shîkyô no Kotoba. Tokyo: Taimeido, S. 118–145.

Snow, David/Machalek, Richard (1984): The Sociology of Conversion. In: American Review of Sociology 10, S. 167–190.

Tsushima, Michihito/Nishiyama, Shigeru/Shimazono Susumu/Sirouzu, Hiroko (1979): The Vitalistic Conception of Salvation in Japanese New Religions. An Aspect of Modern Religious Consciousness. In: Japanese Journal of Religious Studies 6, 1–2, S. 139–161.

Watanabe Masako (1994): Nyûshin no Dôki to Katê. In: Inoue Nobutaka/Koumoto, Mitsugi/Tsushima. Michihito/Nakamaki, Hirochika/Nishiyama. Shigeru (Hrsg.): Shin Shûkyô Jiten. Tokyo: Kôbundô, S. 202–209.

Wigger, Lothar (2014): Hegels Bildungstheorie und die moderne Bildungsforschung. In: Wigger, Lothar/Yamana, Jun/Fujii, Kayo (Hrsg.): Ningen-keisei to Shônin. Kyoto: Kitaôjishobô., S. 125–134.

Richtlinien der Transkription

Fettdruck	laut gesprochen
Unterstrich	leise gesprochen
Kursiv	schnell gesprochen
@haha@	Stelle zwischen @s, lachend
###	unklare Stelle (# entspricht ungefähr der Länge von Aussagen)
/	Neuanfang, Zurücksetzen (sich in der Formulierung korrigierend, anderen Ausdruck verwendend)
((= die Augen rollend))	zusätzliche Information zur Interviewsituation
ah:	ausgedehnte Wortendung
ar:bei:tet	nach Silbe ausgedehnt ausgesprochenes Wort
(..), (…), (5)	Pause (von zwei, drei bzw. fünf Sekunden)
.	(mutmaßlicher) Abschluss eines Satzes
?	fragend

Von Tagebüchern über narrative Interviews hin zu ‚Netz-Biographien'. Die Erschließung lebensgeschichtlicher Quellen für bildungstheoretische Erkenntnis im Aufbruch?[1]

Thorsten Fuchs

Jede wissenschaftliche Betrachtung tut bekanntlich gut daran, sich zunächst der eigenen Perspektivierung zu besinnen und ihren Standort zu erkunden. Immerhin kann nicht vorausgesetzt werden, dass es den einen notwendigen ‚Blick' gibt, mit dem sich Verläufe und Entwicklungen in der Welt des Szientifischen angemessen betrachten lassen – ebenso wenig wie der eine akademische ‚Hügel' existiert, von dem aus sich alles gleichsam in Distanz zu den Entwicklungen überblicken lässt (vgl. Deppe/Keßler/Sandring 2017). Was die einen etwa als paradigmatischen Umbruch qualifizieren, gilt den anderen als Fortsetzung im wissenschaftlichen Denken, wenngleich auch vielleicht mit anderen Mitteln. Worin manche einen innovativen Aufbruch sehen, hat kei-

1 Auf der 2018er-Jahrestagung der Kommission wurde von mir kein Vortrag unter diesem Titel gehalten; stattdessen einer, der die Jugendtagebuchforschung Wolfgang Fischers als einen vergessenen bzw. übersehenen Beitrag zur bildungstheoretischen Biographieforschung vorgestellt und den Umgang mit überdauernden Problemen untersucht hat – v.a. bezogen auf Facetten der Normativität, die Verknüpfung von Theorie und Empirie sowie die Möglichkeit, im laufenden Forschungsprozess Revisionen als „gegenwendiges Denken" (Bürklin/von Wolzogen 1999) vorzunehmen. Da in der Zwischenzeit einige Überlegungen zu diesen Thematiken in anderen Publikationen ausführlicher dargestellt und präziser weitergedacht wurden (z.B. Thomsen 2019; Fuchs 2020a) und das Grundthema ohnehin schon Gegenstand früherer Werke (Fuchs 2011; Ecarius et al. 2011) gewesen ist, wurde entschieden, diesen Vortrag im Nachgang in keine veröffentlichungsreife Form zu bringen und stattdessen einen Beitrag vorzulegen, der sich zwar ebenfalls im Horizont der Debatte um Aufbrüche, Umbrüche und Abbrüche qualitativer Bildungs- und Biographieforschung bewegt – allerdings mit dem Akzent auf etwaige Aufbrüche statt der Abbrüche. Nur im ersten Abschnitt des vorliegenden Beitrags finden sich noch wenige Überbleibsel des ehemaligen Vortrags. Die im Folgenden gegebenen empirischen Hin- und Verweise sind dagegen auf der Summer School zur qualitativen Forschung vorgestellt worden, die von Jutta Ecarius regelmäßig an der Universität zu Köln veranstaltet wird und im Jahr 2021 ihren zehnten Jahrestag beging. Für kritische Hinweise aus beiderlei Diskussionen bin ich den Kolleg*innen zu Dank verpflichtet.

nen Wert für diejenigen, die auf anderen Gebieten unterwegs sind und auf dieser Basis dafür plädieren, sich mit Drängenderem zu beschäftigen. Kurzum: Dem Rechtfertigungsimperativ, aus dem heraus Boltanski und Thévenot (2014: 45ff.) eine ganze empirisch begründete Handlungstheorie entwickeln, ist nicht zu entkommen, weder in sozialen Interaktionen des Alltags, noch im Geschehen des wissenschaftlichen Feldes, auch dann nicht, wenn ein zunächst nicht sehr brisant erscheinendes und kaum konfliktträchtiges Thema wie das der Erschließung lebensgeschichtlicher Quellen bearbeitet wird. Schon ziemlich anders sieht es aber aus, wenn man dem auf bildungstheoretischem Weg nachspürt. Dann potenzieren sich offenbar Anstöße der Kritik und Notwendigkeiten der Rechtfertigung. Zumindest legen das eine Reihe von kritischen Einlassungen der letzten Jahre nahe, in denen in Anbetracht einer starken Präsenz von Biographieanalysen mit „bildungstheoretischem Zuschnitt" (Fuchs 2020b) deutlich mehr als nur zaghafte Rückfragen geäußert wurden. Von einer Unterminierung der Bildung als „Möglichkeitsdenken" (Schäfer 2009: 187) wurde etwa gesprochen, wenn Bildungstheorie und Biographieforschung eine Allianz eingehen. Zudem ist den einschlägigen Konzepten eine „halbierte Rezeption" (Dausien 2016: 34) durch die Ausklammerung des gesellschaftstheoretischen Gesamtzusammenhangs biographischer Forschung vorgeworfen worden, und eine ‚heillose' Überforderung im Umgang mit differenten Wissensformen wurde konstatiert (vgl. Vogel 2019). In der Konsequenz bedeutet dies – das Thema dieses Beitrags muss sich umso dringlicher zweierlei stellen: der Begründung seines ‚Blicks' und einer Rechtfertigung in der Auswahl des jeweils bestiegenen ‚Hügels'.

Der von mir im Weiteren verfolge ‚Blick' ist bezogen auf bestimmte Stationen, denen in einem Zeitraum von gut 100 Jahren besondere Aufmerksamkeit gegenüber der Erschließung lebensgeschichtliche Quellen zuteilwird; damit einhergehend sind auch die jeweiligen Methodenentwicklungen beachtenswert. Zunächst es ist die Jugendtagebuchforschung, die in den 1920er Jahren des letzten Jahrhunderts ein Sensorium für das Biographische aufbaut und insbesondere das Erleben von Jugendlichen mit selbstdarstellenden Niederschriften erhebt, systematisiert und kommentiert (vgl. Winterhager-Schmid 1997). Erstmals von Charlotte Bühler als methodisches Prinzip zur Ermittlung von „Entwicklungsphänomene[n] im Zusammenhang mit der psychischen Pubertät" (Soff 1989: 13) von jungen Menschen erklärt, findet dieser Ansatz zunächst in Dresden, dann in Wien eine lebendige Wirkungsstätte. Etliche Studien entstehen (vgl. ebd.; Fuchs/Wiezorek

2022). In der Zeit des Nationalsozialismus wird die kurze Ära nach etwas mehr als einer Dekade jäh beendet (vgl. Fuchs-Heinritz 2009: 112; Gerhalter 2021: 26). Im Totalitarismus – so Antonia Grunenberg (2002: 10) – waltet die Ignoranz gegenüber dem Sujet *Biographie*, man bringt es zum Verschwinden. In den 1960er Jahren kann das Forschungsfeld zwar nochmals kurzzeitig erneuert werden, gelegentlich findet es hier und da auch bis in die jüngere Gegenwart hinein Berücksichtigung (z.B. Wehren 2021; für die Psychologie ein klein wenig länger zurückliegend Kochinka 2005, 2008; Marschewski 2007 – für die Geschichtswissenschaft zuletzt z.B. Matzer 2020; Siegmund 2020), im aktuellen Diskurs um biographieanalytische Verfahren spielt es jedoch kaum noch eine Rolle, die sich für zentral erklären lässt.[2] Dabei bietet es sich an, diesen Pfad unter Berücksichtigung von Überlegungen, wie sie im Zusammenhang des Nachdenkens über Möglichkeiten und Grenzen bildungstheoretischer Biographieforschung entwickelter Überlegungen aufkamen, wieder aufzunehmen, was ich im ersten Abschnitt auch anhand der Interpretation eines Tagebuchausschnittes ausführe.

Daraufhin fokussiert der zweite Abschnitt die Erschließung lebensgeschichtlicher Quellen auf der Basis des Konzepts *narratives Interview*, das im Laufe der 1970er Jahre entwickelt wurde und eng mit dem Namen Fritz Schütze verbunden ist. Auf die Etablierung und Weiterentwicklung biographieanalytischer Verfahren – gerade auch in der Erziehungswissenschaft – hat die Anbindung an diese Methode wie keine andere katalysatorisch gewirkt, und es kann vermutlich mit einigem Recht gesagt werden, dass die methodologischen Klärungsbemühungen zuvor wie auch im Folgenden nie wieder so umfassend und elaboriert geführt worden sind wie zu jener Zeit, in der innerhalb soziologischer Feldforschung die „Hervorlockung und Analyse von Erzählungen thematisch relevanter Geschichten“ (Schütze 1976) ausgearbeitet worden ist. Dieser Umstand hat gewiss auch dazu geführt, dass die Analyse narrativer Interviews für Einsichten in biographische Bildungsprozesse mithin zum ‚Goldstandard‘ erklärt wurde. In der Übertragung auf die Untersuchung biographischer Bildungsprozesse sind allerdings Probleme von anhaltender Dauer geschaffen worden

2 Nicht zuletzt ist das daran abzulesen, dass im Zuge der vollständigen Neubearbeitung des „Handbuchs Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft“ (Friebertshäuser/Langer/Prengel 2013) kein Beitrag zur „Jugendtagebuchforschung“ mehr aufgenommen wurde. Der Beitrag von Fischer/Bosse (2013) ist zwar dem Tagebuch gewidmet, betrachtet es aber als ein Mittel zur Dokumentation der eigenen Forschungspraxis.

(vgl. Koller 2016; Klika 2016: insbes. 48ff.): Neben dem mit unterschiedlichen Ausgängen bearbeiteten Problem der „Weltvergessenheit" (von Rosenberg 2010; auch Wigger 2004; Fuchs 2011) ist dies im Fall der bildungstheoretischen Biographieforschung unter methodischen Gesichtspunkten die recht geringe ‚Akkommodation', die das Verfahren der narrativen Interviews in Anbetracht anderer als soziologisch interessierter Objekt- bzw. Phänomenbereiche erfahren hat. Eine z.B. von Dieter Nittel (2013: 144) eingeforderte „konsequente erziehungswissenschaftliche Reinterpretation der sozialwissenschaftlichen Biographieforschung" Schützescher Provenienz hat sich zumindest im Hinblick auf die Analyse biographischer Bildungsprozesse kaum ergeben. Es dominiert die Orientierung am methodischen Vorgehen „im Stil eines Werkzeugs" (ebd.), dessen Gebrauch über weite Strecken starr ist, obwohl Schütze (2016) selbst Veränderungen an der Architektur des narrativen Interviews vorschlägt – insbesondere bezogen auf die Stellung, die er dem Kommunikationsschema der Argumentation in der Methodenbegründung zunächst eingeräumt hat.

Nochmals beinahe 50 Jahre später wird schließlich – unter den Vorzeichen der Selbstverständlichkeit postdigitaler Lebensführung – im dritten Abschnitt die Analyse von ‚Netz-Biographien' betrachtet, wie sie auf Facebook (hierzu Breckner 2018) oder – was ich in den Mittelpunkt rücke – TikTok erkundet werden können. Hierbei handelt es sich fraglos um andere lebensgeschichtliche Quellen als Tagebücher und die in narrativen Interviews generierten Stegreiferzählungen; und sie bringen abermals das Erfordernis mit sich, biographieanalytische Verfahren anzupassen bzw. zu innovieren. Eigene Erhebungs- und Auswertungsverfahren existieren hierzu allerdings noch nicht. Zu neu ist das Format, um bereits auf Methoden rekurrieren zu können, die gut ausgearbeitet sind und sich bewährt haben, zu agil noch die Debatte um den biographischen Stellenwert der Kurzvideos, die nach manchen nicht mehr als „Scherze, Tanzschritte, lustige Filmchen" (Eberl 2019) bereithalten. Gängigen Beschreibungen nach lassen sich solche Formate wie TikTok-Videos allerdings ohne viel Aufhebens als Selbstzeugnisse qualifizieren und in ihnen eine lebensgeschichtliche Quelle erblicken (vgl. Häder 2004: 17).

Einschränkend muss festgehalten werden: Wenngleich auf diese Weise ein Zeitraum von gut 100 Jahren in Bezug auf die Erschließung lebensgeschichtlicher Quellen für bildungstheoretische Erkenntnis betrachtet wird, ist das keine Perspektivierung im Sinne einer *longue durée*, wie man sie im Stil der École des Annales voranbringen würde. Viel

zu konzentriert ist die Perspektive auf bestimmte Stationen. Ich werde z.B. nicht unter bildungstheoretischer Rubrizierung auf die Arbeit von William Thomas und Florian Znaniecki zu den polnischen Bauern bzw. dem Bauern Wladek eingehen und auch nicht auf die Studie von Clifford R. Shaw über Stanley, einen jugendlichen Straftäter, die beide als Meilensteine biographischer Forschung gelten (hierzu Fuchs-Heinritz 2009: 85ff.). Zu kurzgegriffen ist auch die Einsicht der komplexen strukturellen Veränderungen, die sich im Hinblick auf die Modalitäten, Wissenschaft zu betreiben, vollzogen haben. Es sind damit anhand der drei genannten Forschungsgegenstände – Tagebücher, narrative Interviews und ‚Netz-Biographien' (kein Begriff, der sich bislang richtig etabliert hat) – eher Detailanalysen, die ich bereithalte. Nichtsdestotrotz werden in der Fokussierung der genannten Stationen auch die ein oder anderen umfassenden Umschriften und Veränderungen deutlich.

Fehlen noch die angekündigten Erläuterungen zum ‚Hügel': Die Erschließung lebensgeschichtlicher Quellen, die für die Frage nach etwaigen Aufbrüchen zu Betracht kommt, ist an drei unterschiedlichen ‚Orten' lokalisiert – die Materialien verweisen kaum aufeinander, es gibt allenfalls lose Verbindungen zwischen ihnen. Dass es sich um Forschungsgegenstände handelt, die meinen eigenen Weg durch die Biographieforschung in den letzten Jahren gesäumt haben, mit einigen rekursiven Schleifen[3], die sich dabei ergaben, ist sicherlich kein systematisches Argument für die Auswahl. Sie macht jedoch ernst mit der Maßgabe, dass qualitative Bildungs- und Biographieforschung sich durch tatsächliche Einbindung auszeichnet. Die Auseinandersetzung mit lebensgeschichtlichen Quellen führt mich in diesem Fall also zur eigenen ‚Verstrickung' im Feld, die stark von einer bildungstheoretischen Perspektive geleitet ist. Das Folgende sind demnach Erkundungen auf einem Feld, in dem ich selbst agiere, und ich halte dabei fest, was sich in Bezug auf die Erschließung lebensgeschichtlicher Quellen verändert hat und worin – soweit ich das mit beschränkter Sicht von meinem Standort aus beurteilen kann – Entwicklungsmöglichkeiten und Potenziale der Weiterentwicklung von biographieanalytischen Verfahren im Hinblick auf die drei genannten ‚Materialsorten' liegen. Inwiefern sich ein Aufbruch erwarten lässt, wird in der Schlussnote, dem vierten und letzten Abschnitt, kurz sondiert.

3 Das erste Seminar, das ich seinerzeit als Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Justus-Liebig-Universität Gießen hielt, war im Sommersemester 2005 eines zum Thema „Wolfgang Fischer: Neue Tagebücher von Jugendlichen" – Das Jugendalter im Spiegel literarischer Selbstzeugnisse".

1 Über Jugendtagebücher, methodische Probleme und Bildungsprozesse *in actu*

Eine erste Blütezeit erleben biographieanalytische Verfahren um die 1920er Jahre. In diese Dekade hinein fällt auch der Versuch, literarische Selbstzeugnisse zur Untersuchung des Jugendalters fruchtbar zu machen. Man konzentriert sich auf Tagebücher – und betont, Jugendliche würden in diesen Dokumenten ihr Innenleben sichtbar machen, ihr Erleben besonders anschaulich zum Ausdruck bringen. Charlotte Bühler wird auf diesem Gebiet zur Pionierin ernannt (vgl. Stach 1994; Bühring 2007). Das Tagebuch verwendet sie als biographische Quelle, um damit Entwicklungsphänomene (zunächst diejenigen jugendlicher Mädchen) im Zusammenhang mit der Pubertät zu illustrieren; zugleich positioniert sich Bühler mit ihren Arbeiten, die zu jener Zeit ganz offenbar einen literarischen Modetrend treffen, gegen die psychoanalytische Sicht und deren Deutungen libidinöser Objektsetzungen in den Texten junger Menschen. Kompiliert mit eigenen Tagebuchaufzeichnungen erscheint 1922 auf drei Quellen basierend ihr Werk „Das Seelenleben des Jugendlichen" (Bühler 1922). Aufgrund der im Buch geäußerten Bitte, ihr für Forschungszwecke weitere Tagebücher zu Verfügung zu stellen, wächst die Materialsammlung bis zur zweiten Auflage, die 1923 erscheint, auf bereits 14 Tagebücher. Bei der vierten Auflage 1927 sind es dann 52 Tagebücher, die Bühler für ihre Analysen berücksichtigen kann, bei der fünften Auflage (1929) 79, und schließlich wächst die Sammlung auf über 130 Tagebücher an, von denen 103 in der 1934 erschienenen Publikation „Drei Generationen im Jugendtagebuch" (Bühler 1934) erfasst werden (vgl. Soff 1989: 13f.).

In ihren früheren Werken geht es Bühler darum, die soziale Konstitution von Pubertätsverläufen herauszuarbeiten: So unterscheidet sie zwischen einer primitiven, im Proletariat verorteten Pubertät und einer Kulturpubertät, die sie im bürgerlichen Umfeld verortet sieht (vgl. Andresen 2005: 84f.). Es ist die Kulturpubertät, die Bühler befürwortet und zum Ideal stilisiert. In der 1934 erschienen Schrift „Drei Generationen im Jugendtagebuch" (Bühler 1934) verfolgt Bühler indes einen anderen Zugang. Methodisch geschult an ihrer ein Jahr zuvor entwickelten Lebenspsychologie und der Erfassung biographischer Lebenslaufschemata – entfaltet im Werk „Der menschliche Lebenslauf als psychologisches Problem" (Bühler 1933) – widmet sie sich dem historisch Signifikanten in den untersuchten Selbstzeugnissen. Durch den Vergleich von insgesamt 103 Tagebüchern dreier Generationen, die ei-

nen Zeitraum von fast 100 Jahren umfassen, kommt Bühler dabei zu der Erkenntnis, dass sich im Laufe mehrerer Jahrzehnte der Blick nach innen intensiviert habe. Ihres Erachtens weisen die Tagebücher, die um das Jahr 1870 entstanden sind, auf einen noch ungebrochenen Autoritätsglauben gegenüber der eigenen Familie hin. Die familiale Hierarchie scheint unhinterfragt akzeptiert zu werden, und die Jugendlichen fügen sich Bühler zufolge in die für sie vorgesehenen Rollen ein (vgl. Bühler 1934: 26). Die Ablösung von den Eltern erfolge nicht aus einem inneren Bedürfnis heraus, sondern allenfalls durch die äußere Notwendigkeit, einen Beruf ausüben zu müssen, um den Lebensunterhalt zu sichern. Für Bühler veranschaulichen diese Tagebücher deshalb eine – wie sie schreibt – „vollkommene Ungeistlichkeit und Flachheit der Gedanken- und Gefühlswelt“ (ebd.). Die Tagebücher der um 1915 geborenen Mädchengeneration, die Bühler berücksichtigen konnte, zeigen ihr zufolge dagegen deutliche Züge von Individualität und ein ausgeprägtes Ringen um Werden und Wirken der eigenen Persönlichkeit (vgl. auch Soff 1989: 25f.).

Ungeachtet dieser starken „sozial normative[n] Theorie“ (Andresen 2005: 85) werden Bühlers Arbeiten z.T. bis in die Gegenwart hinein nicht nur als wegbahnende Leistungen auf den Gebieten der Jugendforschung und Entwicklungspsychologie nobilitiert (vgl. z.B. Rollett 2015). Man bringt sie im Kontext biographischer Verfahren auch umstandslos mit der qualitativen Forschung in Verbindung und sieht einen echten Meilenstein in dem von ihr Vorgelegten (vgl. Winterhager-Schmid 1997; Baacke/Sander 2007: 260). Wolfgang Fischer, in den 1950er und 60er Jahren selbst umfassend mit Jugendtagebuchanalysen beschäftigt – allerdings eher solchen, die von Jungen verfasst wurden (siehe Fischer 1955, 1967) – hat dagegen in Bühlers Werken nicht mehr als eine vorwissenschaftliche Behandlung erkannt (vgl. Fischer 1982: 26). Und das wird von ihm ganz deutlich mit methodischen Problemen begründet, die er allerdings ebenfalls nicht vollends zu lösen vermag. Sie betreffen die Frage der theoretischen Vorentscheidung bzw. ‚Ernsthaftigkeit‘, das empirische Datum einer ausgiebigen Interpretation zuzuführen und für Theorieentwicklungen zu nutzen, was sich als Grundthema des interpretativen Paradigmas benennen lässt. Die Anlage der Konzeption Bühlers erweist sich zu dieser methodologischen Prämisse als nicht sehr passend. Interpretierend im engeren Wortsinn verfährt Bühler mit ihrer Methode im Grunde genommen nie umfassend, da die in den Mittelpunkt gerückten Aspekte und Befunde „kaum *vom Material her*, also *als Ergebnis* einer qualitativen Analyse

von Tagebüchern gewonnen worden sind“ (Kochinka 2008: 22; Herv. i.O.).[4] Wenn sie in der vierten Auflage ihres Werks „Das Seelenleben des Jugendlichen“ schreibt, das „Verfahren, mit dem dieses neuartige Material bearbeitet wurde, […] von Auflage zu Auflage verbessert“ (Bühler 1927: V) zu haben, und zwar insofern, als von ihr „mehr und mehr eine statistische Verarbeitung in Angriff genommen“ (ebd.: Vf.) wird, dann ist daraus eher sogar zu folgern, dass sie sich viel mehr und viel deutlicher von Merkmalen wegbewegt, die qualitatives Denken charakterisieren.

Sieht man ab von diesen methodischen Problemen, die schließlich nicht im Gegenstand *Tagebuch* begründet sind, sondern im Modus des Umgangs mit den Quellen, dann könnte im Hinblick auf die Untersuchung biographischer Bildungsprozesse in der Wiederaufnahme diaristischer Aufzeichnungen allerdings ein Potenzial liegen, mit dem sich die temporale Sequenzialität von Bildungsprozessen deutlicher erfassen lässt, als es auf der Basis von narrativen Interviews oder anderen Quellen, die Momentaufnahmen erheben, möglich ist. Das hat zuletzt auch Hans-Christoph Koller (2016: 181, Fn. 7) deutlich gemacht, wenn er in Bezug auf die Verwendung des narrativen Interviews darauf hinweist, dass die „Bindung der Biografieforschung an die Retroperspektive der Befragten auf ihr vergangenes Leben“ immer *Resultate* von Bildungsprozessen erhebe und es schwierig mache, die Transformation von Welt-, Sozial- und Selbstverhältnissen „selbst in actu zu fokussieren“ (ebd.). Die „Einbeziehung anderer Datenquellen (wie z.B. Tagebücher oder Weblogs)“ (ebd.)[5] als Forschungsgegenstände einer bildungstheoretischen Biographieforschung lassen es ihm zufolge zu, danach Ausschau zu halten, wie sich über eine längere Zeit die Transformation von Lebensorientierungen entspinnt. Die dem Tagebuch zu entnehmende Dokumentation der Erlebnisaufschichtung biographischer Erfahrung im Verlauf war auch schon das, was nicht nur Bühler am Material faszinierte, sondern Wolfgang Fischer (1955: 24) ebenfalls als „geradezu unüberbietbar“ im Vergleich zu anderen lebensgeschichtlichen Quellen – konkret benennt er Autobiographien – ansah. Der Wechsel von phasenbezogenen „Aufgabenhaltungen“ (ebd.) im Jugendalter sei auf dieser materiellen Basis adäquat zu untersuchen, so

4 Bei Fischer (1955) ist dies übrigens sehr ähnlich, da die prinzipienwissenschaftliche Pädagogik seines akademischen Lehrers Alfred Petzelt als über der Empirie stehendes Theoriemodell fungiert, das die Interpretation der Tagebucheinträge lenkt und kanalisiert.

5 Zu Weblogs siehe Lüders 2007.

seine Auffassung; aus heutiger Sicht und gemessen an Prinzipien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung wohlgemerkt mit dem Problem behaftet, dass die Tagebucheinträge eher als Illustrationen vorgegebener und absolut gesetzter Theoreme behandelt wurden.

Wie eine bildungstheoretisch inspirierte Lektüre von diaristischen Aufzeichnungen aussehen könnte, ist bislang in den Debatten der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung kaum näher ausgearbeitet worden. Anhaltspunkte für das Vorgehen können aber gerade aus anderen Wissenschaftsbereichen gewonnen werden, in denen die Textform *Tagebuch* mehr Beachtung gefunden hat. In linguistischen Studien wird etwa neben der Ermittlung von Kommunikationssituation und Textfunktion die zentrale Differenz von thematisch-strukturellen und formal-grammatischem Ebenen betont (vgl. Fandrych/Thurmair 2011: 264ff.; Runschke 2020: 22).[6] Weil und insofern sich in den letzten Jahrzehnten innerhalb der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung einige Mittel und Wege formiert haben, die einer solchen Unterscheidung, wie sie in linguistischen Arbeiten berücksichtigt wird, ebenfalls Rechnung tragen,[7] kann man methodisch kaum dahinter zurückfallen und formal-grammatische Aspekte unberücksichtigt lassen. Auch ein sequenzanalytisches Vorgehen wird gegenüber einem inhaltsanalytischen (dazu Seiffge-Krenke 1987) gehaltvoller sein.

Der nachfolgende Eintrag entstammt dem Tagebuch eines jugendlichen Mädchens namens Karin (Jg. 1944), das über knapp dreieinhalb Jahre kontinuierlich aufschrieb, was sie bewegte und erlebte: von April 1957 bis August 1960.[8] Sie wächst mit ihrer jüngeren Schwester zusammen in einer norddeutschen Stadt auf. Die Mutter ist Lehrerin, der Vater 1947 in Kriegsgefangenschaft gestorben. Die restliche Familie ist über Deutschland hinweg verteilt, jedoch lebt noch eine Großmutter in derselben norddeutschen Stadt wie Karin. Der Alltag ist laut der Aufzeichnungen geprägt durch das Zusammenleben im Familienkreis,

6 Gerade eine solche Analyse der Form, in der Aufgeschriebenes zur Präsentation kommt, trat im Interesse an den geäußerten Themen bei Bühler vollkommen in den Hintergrund. Ihr ging es nur um das Was, nicht aber um das Wie, und auch in Fischers Untersuchungen ist die Aufmerksamkeit auf Textstruktur und Sprachhandlung nicht sehr umfassend ausgearbeitet worden (vgl. Fischer 1967: 20).

7 Insbesondere im Zusammenhang der in Interpretationen biographischer Interviews praktizierten Rhetorikanalyse (Koller 1990; Kokemohr/Koller 1996), die sich – so heißt es (dazu Koller 2018: 210) – auch auf alltägliche Texte übertragen lasse.

8 Aus dem Nachlass Fischers; ich habe die gesammelten Jugendtagebuchmaterialien im Jahr 2013 von Jörg Ruhloff erhalten.

den Schulbesuch und die Ereignisse im Unterricht eines Mädchengymnasiums, den Konfirmandenunterricht und ein damit beginnendes Engagement in der Kirche – als Kirchhelferin, im Jugendkreis und innerhalb von Gruppenabenden. Auch vom Standardtanzen berichtet Karin in vielen Tagebucheinträgen. Als sie fast 16 Jahre alt ist, schreibt sie am 25. März 1960:

$_{1}$Liebe Anne! $_{2}$Heute bin ich mal wieder in einer ziemlich trübseligen Stimmung. $_{3}$Der Hauptgrund liegt in der Schule, genauer gesagt: bei Annette. $_{4}$Seit Bianca weg ist, bemüht sich Gunhild mit Erfolg um Annettes Freundschaft. $_{5}$Sie haben die gleichen Interessen […] und seit Gunhild auch noch auf Ute M.*s Platz neben Annette sitzt, ist es ganz schlimm. $_{6}$Sie reden die ganzen Stunden, was mich zwar nicht besonders stört, aber Gunhild beeinflußt Annette auch so weit, daß sie mit ihr den Unterricht schwänzt, wo sie kann. $_{7}$Das hat sie sich von Bianca abgesehen, und nun versucht sie, es Annette auch anzugewöhnen. $_{8}$Ferner ist da Gerlinde L.* aus der c, mit der wir ja jetzt den meisten Unterricht zusammen haben. $_{9}$Gerlinde fragte mich, ob sie und ihre Freundin Susi auf meinen Platz neben Annette dürften. $_{10}$Ich sollte dann in der 5. Reihe auf Gerlindes Platz sitzen. $_{11}$Ich dachte, sie wollte das nur für die eine Stunde, aber sie wollte für immer. $_{12}$Du wirst nun denken, ich sei schrecklich egoistisch und außerdem eifersüchtig auf Gunhild und Gerlinde. $_{13}$Ein bißchen bin ich vielleicht auch eifersüchtig, aber hauptsächlich traurig, daß Annette sich nun um mich überhaupt nicht mehr kümmert. $_{14}$Sicher, Gunhild und Gerlinde sind schon jahrelang ihre Freundinnen, war ich da vielleicht nur ein Lückenbüßer? $_{15}$Ich hatte bis jetzt immer mir eine Freundschaft so vorgestellt, daß zwei Mädchen zusammen gehen und sich alles anvertrauen. $_{16}$Ich hatte es schon immer nicht gern, wenn ich es auch nicht zeigte, daß meine Freundin, mit der ich ging, auch noch eine andere Freundin oder sogar mehrere hatte. $_{17}$Ich glaube von dieser Vorstellung muß ich mich freimachen. $_{18}$Freundinnen sind eben nicht nur füreinander da, sondern auch für andere. […] $_{19}$Da lag also mein Fehler, an dem alle Freundschaften scheiterten: ich bin zu egoistisch! $_{20}$Ich wollte, daß meine Freundin nur für mich da war, sich um mich kümmerte, mit mir sprach. $_{21}$Doch meine Freundin wollte frei sein, wollte sich auch mit anderen beschäftigen, nicht nur mit mir. […] $_{22}$Jetzt, wo ich den Fehler endlich gefunden habe, muß ich mich bemühen, ihn zu vermeiden. $_{23}$Aber das ist fast noch schwieriger als die Erkenntnis selbst. $_{24}$Auf keinen Fall darf ich mir jetzt sagen: Du bist nicht fähig, Freundschaft mit jemand zu haben, also bleibe für Dich. $_{25}$Das würde zur völligen Kontaktarmut führen. $_{26}$Außerdem würde ich dann nur mich sehen, alles nach meiner Nase tun und noch egoistischer werden als ich es, leider, sowieso schon bin. (TB 1–4, 25.03.1960 [15:11])

Dazu muss man wissen, dass die voranstehenden Eintragungen, die Karin in ihrem Tagebuch vornimmt, wiederholt von Themen rund um Freundschaft und persönlichen Beziehungen handeln. Sie sehnt sich

ganz offensichtlich nach mehr Anerkennung unter ihresgleichen, insbesondere innerhalb der Schulgemeinschaft. Nur wenige Tage vorher – am 22. März – setzt sie sich etwa damit auseinander, dass andere sie für „kontaktarm“ (TB 1–4, 22.03.1960 [15:11]) halten. „Dieses Wort spukt als neue Errungenschaft“ (ebd.) in ihrem „Wortschatz herum“, mehr noch: es scheint bei Karin als von Anderen zugeschriebenes Attribut ihrer Persönlichkeit Selbstzweifel hervorzurufen bzw. – werden noch diverse andere Tagebucheinträge davor hinzugenommen – diese nochmals zu bestärken. Insofern sticht die ausführlich wiedergegebene Passage vom 25. März insofern heraus, als hierin der Versuch einer Be- und Verarbeitung zu erfolgen scheint und in eine vorläufige Selbsterkenntnis mündet, während zuvor solche Fremdzuschreibungen von Karin in der Schwebe gehalten und gegenüber der narrativen Adressatin („Anne“[9], $_{1}$) ‚bloß‘ geschildert worden sind. Thema des Eintrags, der eine phänomenbezogen-reflexive Textstruktur aufweist, ist ein Tagesereignis. In der Schule hat sich etwas zugetragen, das Karin in ein Stimmungstief versetzte, nicht das erste, wie das „mal wieder“ ($_{2}$) signalisiert. Im dritten Satz des Eintrags findet sich sodann die eigentliche Exposition des Themas. Schnell wird klar, dass zwar die Schule der Ort ist, an dem sich das geschilderte Ereignis abspielt, es aber nicht etwa um die Erfüllung von Leistungsansprüchen oder dergleichen geht. Anlass ist eine zwischenmenschliche Angelegenheit, die für Karins Enttäuschung sorgt. Der narrativen Adressatin Anne gegenüber gesteht Karin ein, eifersüchtig zu sein. Sie habe Angst, dass Gunhild und Gerlinde nicht nur Annette verderben, sondern auch die Freundschaft zu ihr streitig machen, sich also zwischen Karin und Annette stellen könnten. Vor allem aber äußert sie Traurigkeit über die Zurücksetzung durch Annette ($_{12–13}$) und kommt – nachdem das zuvor Notierte sich auf den konkreten Fall *Annette* bezieht – sodann auf ihre generalisierten Vorstellungen über Freundschaft zu sprechen. Ablehnung äußert sie dahingehend, dass eine Freundin noch andere Freundinnen außer ihr selbst hatte (dazu $_{16}$). Von dieser Vorstellung denkt Karin, sich „freimachen“ ($_{17}$) zu müssen und entwickelt eine Gegenposition, welche besagt, dass Freundinnen freilich auch zu anderen Menschen persönliche Beziehungen pflegen können; eine ausschließlich bisozial gestal-

9 Karin erläutert im Eintrag vom 11.11.1959 (TB 1–3 [15:7]), dass sie nach der Lektüre des Tagebuchs von Anne Frank (1957) ihre eigenen Erlebnisse ebenfalls jemanden erzählen möchte und kreiert daher eine narrative Adressatin namens „Anne“, die im Eintrag vom 12.11.1959 (TB 1–3 [15:7]) zum ersten Mal auftritt und die weitere Kommunikationssituation in Karins Tagebüchern charakterisiert.

tete Freundschaft wird damit als Irrung erkannt und auf den Selbstvorwurf, zu egoistisch zu sein, hinausgeführt (vgl. $_{19–21}$). Während zuvor die Eigenschaft des Egoismus noch den Status der Eventualität hat, wird sie nun zum Faktum erklärt. Die Kontaktarmut, die man ihr attestiert, begründet sie dabei mit dem Egoismus in der eigenen Gestaltung von Freundschaften, den sich Karin selbst eingesteht und als ihren eigenen Fehler begreift.

Es ist damit eine selbstdarstellende und selbstreflexive Textfunktion (vgl. Runschke 2020: 159ff.), die diesem Tagebucheintrag von Karin zugeschrieben werden kann. Den ‚Vorfall' in der Schule mit Annette und ihren Klassenkameradinnen wendet Karin[10] in eine Selbstbetrachtung. Der Vorsatz, sich ändern zu wollen, indem über die Einsicht hinaus fortan der erkannte Fehler im sozialen Miteinander vermieden wird, ist dabei im Grunde genommen sogar auch mehr als eine Selbsterkenntnis, der man für sich schon die Qualität eines Bildungsprozesses einräumen kann, zumal – wie schon erwähnt – zum ersten Mal über die Schilderung unliebsamer Vorfälle und ihrer ‚Abreaktion' im Tagebuch hinaus eine Be- und Verarbeitung erfolgt, die vorsieht, der Situation mit neuem Handlungsrepertoire zu begegnen. Bildungstheoretisch aufschlussreich ist der Eintrag von Karin aber auch deshalb, da es im Vorsatz, den eigenen Egoismus vermeiden zu wollen, auch um die Anerkennung der Bedürfnisse bzw. Ansprüche anderer geht. Was als die Bildungsbedeutsamkeit von Selbst-, Fremd- bzw. Sozial- und Weltverhältnissen bezeichnet und in ihrer jeweiligen Spezifik bzw. Abgrenzung voneinander entfaltet worden ist (vgl. hierzu Fuchs 2011: 375ff.), scheint mit Blick auf Katrins angedeuteten biographischen Bildungsprozess womöglich viel deutlicher miteinander verschränkt zu sein. Das könnte dafür sensibilisieren, noch detaillierter in eine Richtung weiterzudenken, die den konkreten Anderen eine maßgebliche

10 Vorgesehen ist, ein biographisches Interview mit der Verfasserin des Tagebuchs zu führen, was nochmals andere Möglichkeiten für die Rekonstruktion biographischer Bildungsprozesse bietet – weil nicht nur die Quelle *Tagebuch* immanent auf biographische Bildungsprozesse hin untersucht, sondern zusammen mit der Quelle *narratives Interview* kontrastiv für Biographieanalysen verwendet werden könnte. Meines Wissens sind solche Konfrontationen biographischer Materialien in einem zeitlichen Spektrum von über 60 Jahren bislang im Kontext der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung nicht vertreten, auch wenn gelegentlich auf die Bedeutung des biographischen Wiedererzählens, den Ausbau einer stärkeren Betonung der Zeitlichkeit von Lebensbeschreibungen und längsschnittliche Anlagen hingewiesen wird, vgl. etwa Herzog 2016, Kade/Hof 2020 und Selbert 2020.

Bedeutung für die Entstehung biographischer Bildungsprozesse zuspricht. Vielleicht sind hierfür jenseits von zeitgenössischen Romanen, anhand derer dieser Zusammenhang schon einmal entfaltet wurde (hierzu Koller 2014: 54), gerade Tagebücher eine prädestinierte Quelle, um weitere Theorieentwicklungen bildungstheoretischer Biographieforschung voranzubringen.

2 Narrative Interviews und ihre ‚Akkommodation' an pädagogisch-bildungstheoretische Forschungsfragen

Das narrative Interview wurde in den 1970er und 80er Jahren durch Fritz Schütze und Mitarbeitende in Bielefeld und Kassel im Rahmen von Interaktionsfeldstudien entwickelt. Teilweise ist noch heute von der Kassler Schule zu lesen, obwohl Fritz Schütze ab 1993 in Magdeburg gewirkt und das Verfahren dort konsequent weiterentwickelt hat. Das, was über narrative Interviews erhoben wird, ist eine Stegreiferzählung, eine spontane Erzählung selbst erlebter Erfahrungen, die durch den Erzählstimulus initiiert wird. Das Gespräch leiten und strukturieren sollen dabei die Relevanzgesichtspunkte der Interviewpartner*innen. Erreicht wird dies durch eine besondere Gestaltung der Erhebungssituation: Im Interview wird zunächst nur mit einer einzigen Frage gearbeitet, die eine spontane, unvorbereitete Erzählung der Befragten (auch sogenannte Informant*innen bzw. Biographieträger*innen) in Gang setzt.

> „Und erst danach, gegen Schluß des Kommunikationsablaufs, erlaubt und erheischt das Erhebungsverfahren […] Nachfragen, welche informantenseitige Beschreibungen zu den sozialen Rahmen des Geschehensablaufs und theoretisch-argumentative Stellungnahmen des Berichterstatters zu diesem und zur eigenen Verwicklung in es erzeugen." (Schütze 1987: 49)

Wie die Erhebung des narrativen Interviews erfolgt auch die Auswertung methodisch kontrolliert. Das empirische Datum wird sequenziell und der inneren Logik nach erschlossen – methodische Probleme, wie sie für die Jugendtagebuchforschung konstatiert wurden, sind hier nicht gegeben. Unter Verzicht auf inhaltliche Vorannahmen erweist sich das Vorgehen als ein formalanalytisches („formalstrukturelle[s]"; Schütze 2005: 227), das anhand der Textstrukturen der Frage nachgeht, wie die Interviewten ihre Stegreiferzählung entfalten und wie sie sich – durch die Zugzwänge des Erzählens (Schütze 1982: 571ff.; auch Riemann 2018) – ins Narrativieren verstricken. Herausgearbeitet

werden sodann die Prozessstrukturen des Lebensablaufs, die die Interviewten durchlaufen haben. Die strukturelle Beschreibung arbeitet die einzelnen zeitlich begrenzten Prozessstrukturen des Lebensablaufs heraus, „d.h. festgefügte institutionell bestimmte Lebensstationen; Höhepunktsituation; Ereignisverstrickungen, die erlitten werden; dramatische Wendepunkte oder allmähliche Wandlungen; sowie geplante und durchgeführte biographische Handlungsabläufe“ (Schütze 1983: 286). Analytische Abstraktion und Wissensanalyse schließlich ermitteln einen Strukturplan der grundlegenden soziobiographischen Prozesse, auf dessen Basis der Verlauf der Erfahrungsaufschichtung als „biographische Gesamtformung“ (ebd.) beschrieben werden kann, und berücksichtigen den Gehalt eigentheoretischer und evaluativer Ausführungen in den Beziehungen zu den erfahrungsdominanten „Prozeßstrukturen des Lebensablaufs“ (Schütze 1981).[11]

In bildungstheoretisch orientierten Arbeiten der Biographieforschung hat dabei insbesondere die Prozessstruktur des Wandlungsprozesses Aufmerksamkeit gefunden. Sie wird herangezogen, um deutlich zu machen, wie Menschen kraft einer Distanzierung gegenüber selbsterlebten Ereignissen und einer Umdeutung von Erfahrung „‚ein neues Leben beg[o]nnen‘“ (Schütze 1983: 77) haben. Bildungsprozesse werden hierbei als sprachliche Dokumente von Biographisierungen in lebensgeschichtlichen Stegreiferzählungen untersucht; mehrere weitere Forschungsarbeiten haben hieran angeknüpft und Wandlungs- bzw. Transformationsprozesse in ihrem Charakter als Bildungsprozesse gedeutet (zsf. Fuchs 2011: 85ff.; Koller 2016). Die Ineinssetzung von Wandlungs- und Bildungsprozessen ist jedoch nicht selbstverständlich und sie zeitigt insbesondere dann Probleme, wenn aus konzeptionellen Prämissen folgenreiche Ausblendungen hervorgehen (vgl. Wiezorek 2016: 70ff.). Da der Wandlungsprozess als eine spezifische Prozessstruktur des Lebensablaufs als Blaupause für biographische Bildungsprozesse insgesamt genommen wird, dieser aber lediglich die Veränderungen selbstbezüglicher Aspekte der Befragten, wie etwa der ihrer Identitätsformationen, Interessenskonstellationen, Lebensstimmungen und Relevanzstrukturen fokussiert, bleibt die bildungstheoretisch begründbare Bedeutung von Weltverhältnissen in mehreren Studien unterbestimmt (vgl. Wigger 2004; von Rosenberg 2010). Der

11 Zur detaillierten Beschreibung des Verfahrens siehe z.B. Hermanns 1992, Brüsemeister 2008, Küsters 2009, Kleemann/Krähnke/Matuschek 2013: 63ff., Glinka 2016 und Riemann 2010.

Bearbeitung dieses Problems ist sich im Band „Lebensgeschichte als Bildungsprozess?“ (Koller/Wulftange 2014) angenommen worden. Darin wird den Analysemöglichkeiten einer Transformation von Weltverhältnissen in Auseinandersetzung mit dem narrativen Interview von Hakan Salman nachgegangen (zudem aufgenommen in Wulftange 2016: 14ff.). In den unterschiedlichen Ansätzen tritt dabei das Folgende hervor: Biographieanalytische Zugänge müssen ganz offenbar – selbst, wenn sie sich in bestimmten Kontexten bewährt haben – je nach Forschungsfrage und Perspektive, der man folgt (bzw. ‚Hügel‘, auf dem man sich befindet) – umgearbeitet werden. So zu erklären ist die ungemein reichhaltige Verwendung von Grundlagentheorien zur Analyse biographischer Bildungsprozesse, die variabel zum Einsatz kommt.

Im Gegensatz dazu steht die relative Stabilität, mit der das narrative Interview auf diesem Forschungsgebiet genutzt wird. Eine ‚Akkomodation‘ der Methode an pädagogisch-bildungstheoretische Fragestellungen hat im Grunde genommen nicht stattgefunden, zumindest nicht so umfassend, dass sie sich als eine erziehungswissenschaftliche *Reinterpretation* begreifen lässt, von der gesprochen und die gefordert worden ist (vgl. Nittel 2013; Klika 2016). Umgesetzt wurde zwar eine „Differenzierung des narrationsstrukturellen Verfahrens“ (von Felden 2014: 110) durch die Analyse der „Übergänge von einer zur nächsten Prozessstruktur“ (ebd.) statt der alleinigen Konzentration auf biographische Wandlungsprozesse. Und durch die dokumentarische Interpretation narrativer Interviews wurde eine Erweiterung der Nomenklatur vorgenommen, die sich in empirischen Arbeiten niederschlägt und bewährt (vgl. Nohl 2017; Nohl/von Rosenberg/Thomsen 2015). Die Verbindlichkeit, mit der man der Auswertungslogik des narrativen Interviews ansonsten aber folgt und die „erzählstrukturelle Perspektive“ (von Felden 2014: 110) zum Dreh- und Angelpunkt erklärt, ist dabei insofern frappant, als Schütze die erzähltheoretisch hergeleitete Trennung von drei Schemata der Sachverhaltsdarstellung (Erzählung, Beschreibung, Argumentation) selbst revidiert hat, die strikte Textsortendifferenzierung im Transkript sogar für „falsch“ (Schütze 2016: 66) erklärt, was unterstreicht, dass die Methode kein derart starres Instrumentarium ist, für das sie mithin gehalten wird. Dass die analytische Arbeit zur Bedeutung von Argumentationen in autobiographisch-narrativen Interviews auch dort nur kaum umfassend vorangebracht worden ist, wo durch den Untersuchungsgegenstand begründet davon auszugehen ist, dass sich Koinzidenzen zwischen Bildungsprozessen und einer in Argumenten gefassten „ermessenen Reflexivität“

(Poenitsch 2004) ergeben, dürfte durchaus auch am Gegenwind liegen, der einem i.d.R. entgegenschlägt, wenn vom vermeintlichen Standard abgewichen und in Biographienanalysen umfassender berücksichtigt wird, in welcher Weise z.B. Gründe von den Befragten zur Reflexion angegeben werden (so konkret Beier 2020: 92f.; ähnlich Kreitz 2019: insbes. 38). Dort, wo biographische Bildungsprozesse unter Bezugnahme auf die „Toposanalyse“ (Schulze 2006) untersucht werden, lassen sich mitunter Möglichkeiten erkennen, den Fokus auf Argumentationen in lebensgeschichtlichen Erzählungen weiterzuentwickeln (z.B. Wigger 2014), obwohl zu sagen ist, dass – anders als es für die rhetorische Toposforschung gilt – die systematische Analyse von Argumenten dabei keine tragende Rolle spielt, genauso wenig wie auch die Topik als katalogartig, deduktiv-axiomatische Methodik zur Lenkung der Suche nach begründungstauglichem Wissen (vgl. Fuchs 2022). Die Methode der Argumentationsanalyse, die unter den Verfahren qualitativer Forschung in der Erziehungswissenschaft vertreten ist (hierzu Wigger 2010), könnte hier Anstöße liefern, und auch die Integration der bis Mitte der 2000er Jahre lebendig diskutierten Überlegungen zu einer Theorie der (pädagogischen) Argumentation (dazu u.a. Dörpinghaus/Helmer 1999; Koller 1999) in biographische Auswertungsverfahren eine Weiterentwicklung bedeuten.

3 ‚Netz-Biographien‘ zwischen Serialität und Sequenzialität

Gegenstand der Ausführungen von angekündigten Detailanalysen auf dem dritten Feld sind die inzwischen gelegentlich bereits in ersten wissenschaftlichen Arbeiten berücksichtigen TikTok-Videos. Hierbei handelt es sich um Kurzvideos, die in einer vom chinesischen Betreiber Bytedance betriebenen Smartphone-App erstellt und angesehen werden können. Hervorgegangen nach der Übernahme von musical.ly und der Umbenennung besteht TikTok seit Sommer 2018. Seitdem ist – so heißt es in einer Vielzahl an Medienberichten – die Entwicklung rasant (vgl. Kühl 2020). Weltweit sind es inzwischen eine Milliarde Menschen, die TikTok nutzen, wie das Unternehmen im September 2021 bekannt gab (vgl. TikTok Team 2021), und in manchen Artikeln kann man sogar lesen, dass demnächst Konkurrenten wie WhatsApp oder YouTube überholt sein werden (vgl. Schmelcher 2020). Diese Konkurrenten standen in der letzten JIM-Studie (mpfs 2021) noch mit Abstand auf Platz 1 und 2 der bevorzugten Internetanwendungen von jungen Men-

schen, wenngleich diese Gruppe nach den offiziellen Verlautbarungen des Unternehmens nicht die Hauptzielgruppe ausmacht: zu dieser werden die 18- bis 30-Jährigen ernannt. Doch wartet die App nicht nur in den bekannten Stores mit einer Altersempfehlung von 12+ auf, auch die JIM-Studie zeigt, dass die Relevanz bei den 12 bis 13-Jährigen sehr ausgeprägt ist und im Altersverlauf etwas abnimmt (vgl. ebd.: 34).

Um die Plattform herum ist wie schon bei YouTube und Instagram eine neue Unterhaltungsindustrie entstanden. Sie bringt Stars hervor, die über Gott und die Welt reden, Schminktipps geben, Lippensynchronisation betreiben, Kunststücke vorführen usw. Im Hintergrund beschäftigt sind bei den Akteuren – sie werden in der sozialen Welt von TikTok Creator genannt – mit zig-tausend Followern zudem „Manager, Autoren, Vermarkterinnen und Sponsoren" (Kühl 2020). Selbst angesehene Organisationen machen von TikTok inzwischen Gebrauch. Denn die Reichweite ist groß, die Funktionsweise einfach: „Aus Millionen Sounds kann auf dem Smartphone der Lieblings-Song ausgewählt werden. Danach lässt sich ein Playback-Video erstellen. Effekte wie Filter, Zeitraffer oder Zeitlupe ermöglichen eine einfache kreative Bearbeitung der Videos." (Schmelcher 2020)

Im Weiteren interessiert jedoch nicht die Verbreitung und das Potenzial, mit sozialen Medien Strategien des Marketings neu zu denken. Es geht selbstredend um die biographische Perspektive auf TikTok-Videos und die Möglichkeit, sie mit bildungstheoretischem Blick zu inspizieren. Vorab jedoch zunächst eine Klarstellung: Nicht alles, was über die App zu sehen ist, lässt sich schon direkt als Selbstzeugnis qualifizieren. Es gibt Videos, denen man ganz sicher keinen Bezug auf Biographisches attestieren kann. Allerdings zeigt sich, dass etliche Videos von einer Person selbst ‚verfasst' sind und der Stilistik von Selbstbildnissen bzw. dem „Selbstportrait als zum Bild geronnene[r] Biographie" (Klika 2018) folgen. Es wäre sicherlich lohnend, eine Typologie biographischer Visualisierungen dieses Mediums zu erstellen, um Einsichten in voneinander unterscheidbare Formate zu erhalten – analog etwa zu dem Versuch von Franz Pöggeler (1992) zu „pädagogisch relevante[n] Bildformen".

Im Vergleich zu den narrativen Interviews, die im voranstehenden Abschnitt beleuchtet wurden, lässt sich zunächst festhalten, dass aufgrund der zeitlichen Limitation von drei Minuten – ehemals waren es sogar nur 15, dann 60 Sekunden – keine gleichermaßen ausführlichen Stegreiferzählungen vorkommen. TikTok-Videos, die zwar Fakten über das Leben präsentieren, sie aber nicht über Ereignisverkettungen

miteinander verbinden und nichts über die Erfahrungsaufschichtungen sagen, sind damit in biographieanalytischer Sicht zunächst nicht sehr ergiebig. So etwas wie einzelne Prozessstrukturen des Lebensablaufs lassen sich mit ihnen ebenso wenig rekonstruieren wie eine biographische Gesamtformung.

Anders sieht es mit der biographieanalytischen Ergiebigkeit allerdings aus, wenn man solche Lebensdarstellungen seriell untersucht, wie es Pilarczyk und Mietzner (2005) auf dem Gebiet der ikonologischen Fotointerpretation praktiziert haben; also wenn es um das „Aufspüren von kontinuierlichen bzw. diskontinuierlichen Entwicklungen, Auffälligkeiten und Differenzen sowie um Typisierungen“ (ebd.: 142) geht. Ein solcher Zugang bietet sich an, da über die Verwendung identischer Soundschnipsel etliche gleichartige Videos vorliegen. TikTok-Videos, wie das einer jungen Frau, die vorm Spiegel eines Badezimmers bzw. einer (öffentlichen) Toilette stehend, sich in ihren zentralen Personen- und Beziehungsangaben („my age“, „my name“, „what's my nationality“, „do I have a lover“) sowie ausgewählten Präferenzen („my favourite colour“, „my favorite food, my current mood“) vorstellt (Standfotographie der Anfangsszene mit Einblendung „get to know me“; Abb. 1), gibt es ganze 1,9 Millionen weitere Male, noch nicht dazugerechnet jene, in denen die Creator selbst singen oder andere musikalische Untermalungen verwenden. Das dürfte reichlich Material für komparative Analysen zu den figurierten Welt- und Selbstreferenzen darstellen.



Abbildung 1:
„get to know me“: Standfotographie aus einem TikTok-Video (Quelle: @aisyafputri – https://vm.tiktok.com/ZMLnWuS26/ [Zugriff: 12.11.2021])

Zudem lassen sich auch Untersuchungen konzipieren, mit denen die Sequenzialität von TikTok-Videos wie bei Tagebucheinträgen betrachtet wird. Das ist etwa dort möglich, wo Beitragende über mehrere Einzelvideos hinweg davon erzählen, wie sie sich in ihr Leben zurückgekämpft haben, nachdem sie einen Schicksalsschlag erlitten. Die Player, so werden auf TikTok die Follower bezeichnet, fungieren hierbei als narrative Adressaten. Ihnen gegenüber wird erzählt, wie sich das Leben verändert hat, wie die Ereigniskaskaden des Erleidens vermieden und neuer Lebensmut geschöpft wurde. Auch so etwas wie „Learnings" werden in den TikTok-Videos formuliert, also Sätze, mit denen auf den Punkt gebracht wird, was man anderen für ihre Lebensgestaltung mit auf den Weg gibt („lasst Euch nicht einreden, dass Ihr …") – die von Jürgen Henningsen (1981: 18) systematisch ausgearbeitete Funktion der „Bildungsintention" von biographischen Dokumenten (der Belehrungscharakter und die direkte Aufforderung, etwas zu tun oder zu lassen) zeigt sich hier demnach besonders deutlich und könnte mittels so erneut zum Gegenstand von biographischen Untersuchungen gemacht werden, nachdem zuletzt kaum mehr mit dieser Perspektive auf lebensgeschichtliche Quellen geschaut worden ist (vgl. Fuchs 2013).

4 Schlussnote

Ob die drei erkundeten lebensgeschichtlichen Quellen – Tagebücher, narrative Interviews und ‚Netz-Biographien' – einen (weiteren) Aufbruch von bildungstheoretisch orientierten Biographieanalysen hervorrufen werden, vermag ich nicht verlässlich zu prognostizieren; dafür sind die Wege der Wissenschaften unergründlich, zumindest doch einigermaßen unkalkulierbar – selbstredend auch in der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung. Was zu einer aufstrebenden „wissenschaftlichen Tatsache" (Fleck 1980) gemacht wird und wie sie sich sodann weiterentwickelt, erfolgt bekanntlich jenseits von individuellen ‚Blicken' und ‚Hügeln'. Die Formation von Denkstilen um organisierte Gruppen ist viel wesentlicher für das Aufkommen und den Fortbestand wissenschaftlicher Ansätze. Dass diese sich sodann in differenten Stilen ihren Weg bahnen – was sich für die bildungstheoretische Biographieforschung fraglos konstatieren lässt – und damit unterschiedliche Formen entwickeln, die mitunter sogar im Spannungsverhältnis zueinander stehen, heißt nicht, dass sich bereits Tendenzen einer Auflösung andeuten. Ganz im Gegenteil: Zwar besteht durchaus

die „Notwendigkeit einer allgemeinen Einigung“ (Boltanski/Thévenot 2014: 60) im Grundsatz, damit Kompromisse möglich werden können. Aber absolute Übereinkunft zu treffen würde eher einem Stillstand gleichkommen. Solange kritisch sondiert wird, was die „Probleme und Perspektiven einer qualitativen Bildungsforschung mit bildungstheoretischem Zuschnitt“ (Fuchs 2020b) sind, wird die Diskussion am Laufen gehalten und potenziellen Neuentdeckungen im Forschungsgebiet keine Grenze gesetzt.

Wenn zudem eintrifft, was das Magazin „Kursbuch“ schon vor einigen Jahren in Aussicht gestellt hat, nämlich dass die „Rückkehr der Biographien“ (Hartwig/Karsunke/Spengler 2002) sich umfassend etablieren und Bestand haben wird, da auch Biographisches sich immer wieder in neuen Formaten materialisiert und veränderte Mittel der wissenschaftlichen Erschließung erforderlich macht, dann dürfte es vor diesem Hintergrund gleichsam in zweifacher Weise gut stehen um die weitere Aufmerksamkeit auf Forschungsgegenstände und Methodenentwicklungen von biographieanalytischen Verfahren für bildungstheoretische Erkenntnis.

Literatur

Andresen, Sabine (2005) Einführung in die Jugendforschung. Darmstadt: WBG.

Baacke, Dieter/Sander, Uwe (2006): Biographieforschung und pädagogische Jugendforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung, 2., überarb. u. aktual. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Beier, Frank (2020): Erziehungswissenschaftliche Biografieforschung. Zum Konzept der Lebenslaufspuren. In: Kreitz, Robert/Demmer, Christine/Fuchs, Thorsten/Wiezorek, Christine (Hrsg.): Das Erziehungswissenschaftliche qualitativer Forschung. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 85–99.

Boltanski, Luc/Thévenot, Laurent (2014): Über die Rechtfertigung. Eine Soziologie der kritischen Urteilskraft. Hamburg: Hamburger Edition.

Breckner, Roswitha (2018): Denkräume im Bildhandeln auf Facebook. Ein Fallbeispiel in biographieanalytischer Perspektive. In: Müller, Michael R./Soeffner, Hans-Georg (Hrsg.) Das Bild als soziologisches Problem. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 70–94.

Brüsemeister, Thomas (2008): Qualitative Forschung. Ein Überblick. 2., überarb. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bühler, Charlotte (1922): Das Seelenleben des Jugendlichen: Versuch einer Analyse und Theorie der psychischen Pubertät. Jena: G. Fischer

Bühler, Charlotte (1927): Das Seelenleben des Jugendlichen: Versuch einer Analyse und Theorie der psychischen Pubertät. 4. Aufl. Jena: G. Fischer.
Bühler, Charlotte (1933): Der menschliche Lebenslauf als psychologisches Problem. Leipzig: Hirzel.
Bühler, Charlotte (1934): Drei Generationen im Jugendtagebuch. Jena: G. Fischer.
Bühring, Gerald (2007): Charlotte Bühler oder Der Lebenslauf als psychologisches Problem. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
Bürklin, Thorsten/Wolzogen, Christoph von (Hrsg.) (1999): Gegenwendiges Denken. „Metaphysische“ Fragen zwischen Philosophie und Pädagogik. Hildesheim, Zürich, New York: Olms.
Dausien, Bettina (2016): Rekonstruktion und Reflexion. Überlegungen zum Verhältnis von bildungstheroretisch und sozialwissenschaftlich orientierter Biographieforschung. In: Kreitz, Robert/Miethe, Ingrid/Tervooren, Anja. (Hrsg.): Theorien in der qualitativen Bildungsforschung – Qualitative Bildungsforschung als Theoriegenerierung. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 19–46.
Deppe Ulrike/Keßler Catharina I., Sandring Sabine (2017): Eine Frage des Standorts? In: Maier, Maja S./Keßler, Catharina I./Deppe, Ulrike/Leuthold-Wergin, Anca/Sandring, Sabine (Hrsg.) Qualitative Bildungsforschung. Studien zur Schul- und Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS.
Dörpinhaus, Andreas/Helmer, Karl (Hrsg.) (1999): Zur Theorie der Argumentation in der Pädagogik. Würzburg: Königshausen & Neumann.
Eberl, Matthias (2019): Wie Tiktok seine Nutzer überwacht. In: https://www.sueddeutsche.de/digital/tiktok-ueberwachung-daten-kritik-1.4709779 [Zugriff: 11.09.2020].
Ecarius Jutta/Eulenbach, Marcel/Fuchs, Thorsten/Walgenbach, Katharina (Hrsg.): Jugend und Sozialisation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Fandrych, Christian/Thurmair, Maria (2011): Textsorten im Deutschen. Linguistische Analysen aus sprachdidaktischer Sicht. Tübingen: Stauffenburg.
Felden, Heide von (2014): Bildung und Biographie. Zur Erschließung von Bildungsprozessen in Lebensgeschichten durch Differenzierung des narrationsstrukturellen Verfahrens. In: Koller, Hans-Christoph/Wulftange, Gereon (Hrsg.): Lebensgeschichte als Bildungsprozess? Perspektiven bildungstheoretischer Biographieforschung. Bielefeld: transcript, S. 47–78.
Fischer, Dietlind/Bosse, Dorit (2013): Das Tagebuch als Lern- und Forschungsinstrument. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4., durchges. Aufl. Weinheim, München: Juventa, S. 871–886.
Fischer, Wolfgang (1955): Neue Tagebücher von Jugendlichen. Die Vorpubertät anhand literarischer Selbstzeugnisse. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
Fischer, Wolfgang (1967): Neue Tagebücher von Jugendlichen. Ergänzungsband zu: Der junge Mensch. Zweite, vollständig veränderte Aufl. Freiburg im Breisgau: Lambertus.

Fischer, Wolfgang (1982): Jugend als pädagogische Kategorie. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 9. Teil 1. Sekundarstufe II: Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 19–41.
Frank, Anne (1957): Das Tagebuch der Anne Frank: 12. Juni 1942 bis 1. August 1944. Mit e. Vorw. v. Albrecht Goes. Frankfurt a.M., Hamburg: Fischer Bücherei.
Fleck, Ludwik (1980): Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prengel, Annedore (Hrsg.) (2013): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4., durchges. Aufl. Weinheim, München: Juventa.
Fuchs-Heinritz, Werner (2009): Biographische Forschung. Eine Einführung in Praxis und Methoden. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Fuchs, Thorsten (2011): Bildung und Biographie. Eine Reformulierung der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung. Bielefeld: transcript.
Fuchs, Thorsten (2013): Verstehen und Nicht-Verstehen, Wissen und Nicht-Wissen. Bemerkungen zum ‚Gewissheitscharakter' der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 89, 4, S. 503–527
Fuchs, Thorsten (2020a): Biographische Bildungsprozesse erforschen, die „eigenen Spielregeln der ‚Objektivität'" befragen. Reflexionen anhand des narrativen Interviews mit „Paulina". In: Fuchs, Thorsten/Schierbaum, Anja/Berg, Alena (Hrsg.): Jugend, Familie und Generationen im Wandel. Erziehungswissenschaftliche Facetten. Wiesbaden: Springer VS, S. 123–147.
Fuchs, Thorsten (2020b): Theorieentwicklung bildungstheoretisch orientierter Biographieforschung oder: Was sind die Probleme und Perspektiven einer qualitativen Bildungsforschung mit bildungstheoretischem Zuschnitt. In: Ecarius, Jutta/Schäffer, Burkhard (Hrsg.): Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung. 2. Aufl. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 269–290.
Fuchs, Thorsten (2022): Biographieforschung und Toposanalyse. In: Nittel, Dieter/Felden, Heide von/Mendel, Meron (Hrsg.): Handbuch Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung und Biographiearbeit. Weinheim, Basel: Beltz Juventa (im Erscheinen).
Fuchs, Thorsten/Wiezorek, Christine (2022): Bildungstheoretische Ansätze in der Kindheits- und Jugendforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann/Grunert, Kathleen/Ludwig, Katja (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. 3., grundlegend aktual. u. erw. Aufl. Wiesbaden: Springer VS (im Erscheinen).
Gerhalter, Li (2021): Tagebücher als Quellen. Forschungsfelder und Sammlungen seit 1800. Göttingen: V&R unipress.

Glinka, Hans-Jürgen (2016): Das narrative Interview. Eine Einführung für Sozialpädagogen. 4. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Grunenberg, Antonia (2002): Von Vagabunden und Bio-Mythen. Die Suche nach den wahren Biographien. In: Kursbuch 148, S. 10–23.

Häder, Sonja (2004): Der Bildungsgang des Subjektes: Thema – Kontext, Quellen – Methode – Theorie. In: Zeitschrift für Pädagogik, 48. Beiheft, S. 7–27.

Hartwig, Ina/Karsunke, Ingrid/Spengler, Tilman (2002): Die Rückkehr der Biographien. Berlin: Rowohlt (= Kursbuch 148).

Henningsen, Jürgen (1981): Autobiographie und Erziehungswissenschaft. Fünf Studien. Essen: Neue Deutsche Schule

Hermanns, Harry (1992): Die Auswertung narrativer Interviews. Ein Beispiel für qualitative Verfahren. In: Hoffmeyer-Zlotnik, Jürgen H.P. (Hrsg.): Analyse verbaler Daten. Über den Umgang mit qualitativen Daten. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 110–141.

Herzog, Sonja (2016): Männliche Schulverweigerer. Eine bildungstheoretische Längsschnittstudie. Hamburg: Dr. Kovač.

Kade, Jochen/Hof, Christiane (2020): Die Zeit der (erziehungswissenschaftlichen) Biographieforschung. Theoretische, methodologische und empirische Aspekte ihrer Fortschreibung. In: Ecarius, Jutta/Schäffer, Burkhard (Hrsg.): Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung. 2., überarb. u. erw. Aufl. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 241–267.

Kleemann, Frank/Krähnke Uwe/Matuschek Ingo (2013): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung in die Praxis des Interpretierens. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.

Klika, Dorle (2016): A tergo – explizite und implizite Bildungskonzepte in der erziehungswissenschaftlichen Bildungsforschung. In: Kreitz, Robert/Miethe, Ingrid/Tervooren, Anja (Hrsg.): Theorie in der qualitativen Bildungsforschung – Qualitative Bildungsforschung als Theoriegenerierung. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 47–60.

Klika, Dorle (2018): In den Leib geschrieben – Das Selbstportrait als zum Bild geronnene Biographie. In: Ecarius, Jutta/Miethe, Ingrid (Hrsg.): Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung. 2., überarb. Aufl. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 287–304.

Kochinka, Alexander (2005): Tagebuchanalysen. In: Mey, Günter (Hrsg.): Handbuch Qualitative Entwicklungspsychologie. Köln: Kölner Studien Verlag, S. 351–380.

Kochinka, Alexander (2008): Psychisches Geschehen im Tagebuch. Kulturpsychologische Fallstudien. Weilerswist: Velbrück.

Kokemohr, Rainer/Koller, Hans-Christoph (1996): Die rhetorische Artikulation von Bildungsprozessen. Zur Methodologie erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2. Aufl. Opladen: Leske + Budrich, S. 90–102.

Koller, Hans-Christoph (2018): Rhetorikanalyse. In: Bohnsack, Ralf/Geimer, Alexander/Meuser, Michael (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung: Ein Wörterbuch. 4. vollst. überarb. u. erw. Aufl. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 209–210.
Koller, Hans-Christoph (1990): „Ein Wahnsinnsgebäude, wo alles innenander faßt". Über metaphorische und metonymische Tendenzen in einem narrativen Interview. In: Marotzki, Winfried/Kokemohr, Rainer (Hrsg.): Biographien in komplexen Institutionen: Studentenbiographien II. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 177–196.
Koller, Hans-Christoph (1999): Ungewißheit zur Sprache bringen. Zur Bedeutung der Rhetorik für eine ‚postmoderne' Theorie der Argumentation. In: Dörpinghaus, Andreas/Helmer, Karl (Hrsg.): Zur Theorie der Argumentation in der Pädagogik: Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 170–185.
Koller, Hans-Christoph (2014): Bildung unter den Bedingungen kultureller Pluralität. Zur Darstellung von Bildungsprozessen in Wolfgang Herrndorfs Roman „Tschick". In: Rosenberg, Florian von/Geimer, Alexander (Hrsg.): Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität. Wiesbaden: Springer VS. S. 41–57.
Koller, Hans-Christoph (2016): Bildung und Biografie. Probleme und Perspektiven bildungstheoretisch orientierter Biografieforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik. 62, 2, S. 172–184.
Koller, Hans-Christoph/Wulftange, Gereon (Hrsg.) (2014): Lebensgeschichte als Bildungsprozess? Perspektiven bildungstheoretischer Biographieforschung. Bielefeld: transcript.
Kreitz, Robert (2019): Normative Implikationen der erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung. In: Meseth, Wolfgang/Casale, Rita/Tervooren, Anja/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Normativität in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 365–388.
Kühl, Eike (2020): So schnell kann es vorbei sein. https://www.zeit.de/digital/internet/2020-08/tiktok-us-verbot-social-media-fame-influencer-china [Zugriff: 13.09.2020].
Küsters, Ivonne (2009): Narratives Interview. Grundlagen und Anwendungen. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Lüders, Jenny (2007): Ambivalente Selbstpraktiken. Eine Foucault´sche Perspektive auf Bildungsprozesse in Weblogs. Bielefeld: transcript.
Marschewski, Marie-Amal (2007): Narrative Identitätskonstruktion und subjektives Krankheitserleben in den Tagebuchaufzeichnungen erkrankter Menschen. Eine textrekonstruktive Analyse von Krankheitstagebüchern. https://freidok.uni-freiburg.de/fedora/objects/freidok:3139/datastreams/FILE1/content [Zugriff: 12.11.2021].
Matzer, Lisbet (2020): Aufwachsen als Teil der „Volksgemeinschaft" – Jugendliche Handlungsspielräume im Nationalsozialismus zwischen Hitler-Jugend, Schule und Freizeitvergnügen. In: zeitgeschichte 47, 3, S. 343–364.

mpfs – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2021): JIM-Studie 2021. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2021/JIM-Studie_2021_barrierefrei.pdf [Zugriff:12.11.2021].

Nittel, Dieter (2013): Prozessuale Lerndimensionen: Instrumente zur Erschließung von Lernprozessen bei Patienten mit lebensbedrohlichen Erkrankungen. In: Nittel Dieter/Seltrecht Astrid (Hrsg.): Krankheit: Lernen im Ausnahmezustand? Berlin: Heidelberg: Springer, S. 139–171.

Nohl, Arnd-Michael (2017): Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. 5. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.

Nohl, Arnd-Michael/Rosenberg, Florian von/Thomsen, Sarah (2015): Bildung und Lernen im biographischen Kontext. Empirische Typisierung und praxeologische Reflexion. Wiesbaden: Springer VS.

Pilarczyk, Ulrike/Mietzner, Ulrike (2005): Das reflektierte Bild. Die seriell-ikonografische Fotoanalyse in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Poentisch, Andreas (2004): Ermessene Reflexivität? Zum Verhältnis von Bildungstheorie und Bildungsforschung. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 80, 4, S. 442–455.

Pöggeler, Franz (1992): Bildung in Bildern – Versuch einer Typologie pädagogisch relevanter Bildformen. In: Pöggeler, Franz (Hrsg.): Bild und Bildung. Beiträge zur Grundlegung einer pädagogischen Ikonologie und Ikonographie. Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 11–52.

Riemann, Gerhard (2010): Ein Forschungsansatz zur Analyse narrativer Interviews. In: Bock, Karin/Miethe, Ingrid (Hrsg.): Handbuch qualitative Methoden in der Sozialen Arbeit. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 223–231.

Riemann, Gerhard (2018): Zugzwänge des Erzählens. In: Bohnsack, Ralf/Geimer, Alexander/Meuser, Michael (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung: Ein Wörterbuch. 4. vollst. überarb. u. erw. Aufl. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 246–247.

Rollet, Brigitte (2015): Charlotte Bühler: Porträt einer anspruchsvollen Wissenschaftlerin. In: Ahnert, Lieselotte (Hrsg.): Charlotte Bühler und die Entwicklungspsychologie. Göttingen: V&R unipress, S. 19–28.

Rosenberg, Florian von (2010): Bildung und das Problem der Weltvergessenheit. Überlegungen zu einer empirisch fundierten Bildungstheorie im Anschluss an Pierre Bourdieu. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 86, 4, S. 571–586.

Runschke, Kerstin S. (2020): Das private Tagebuch Jugendlicher: Textualität und Stil von Tagebucheinträgen. Eine mikroanalytische Untersuchung. Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Schäfer, Alfred (2009). Bildende Fremdheit. In Wigger, Lothar (Hrsg.), Wie ist Bildung möglich? Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 185–200.

Schmelcher, Antje (2020): TikTok: Hier geht es nicht um Jugendliche, es geht um Kinder. https://www.berliner-zeitung.de/zukunft-technologie/tiktok-eine-gefahr-fuer-kinder-li.81931 [Zugriff: 13.09.2020].
Schulze, Theodor (2006): Ereignis und Erfahrung. Vorschläge zur Analyse biographischer Topoi. In: Bittner, Günther (Hrsg.): Ich bin mein Erinnern. Über autobiographisches und kollektives Gedächtnis. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 97–114.
Schütze, Fritz (1976): Zur Hervorlockung und Analyse von Erzählungen thematisch relevanter Geschichten im Rahmen soziologischer Feldforschung. In. Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Kommunikative Sozialforschung. München: Fink.
Schütze, Fritz (1981): Prozeßstrukturen des Lebensablaufs. In: Matthes, Joachim/Pfeifenberger, Arno/Stosberg, Manfred (Hrsg.): Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Nürnberg: Verlag der Nürnberger Forschungsvereinigung e.V., S. 67–156.
Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis. Kritische Zeitschrift für Sozialarbeit und Sozialpädagogik 13, 3, S. 283–293.
Schütze, Fritz (1987): Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien, Teil 1. Studienbrief der Fernuniversität Hagen. Hagen: FernUniversität.
Schütze, Fritz (2016): Nachtrag zu meinem Aufsatz 1983 „Biographieforschung und narratives Interview“. In: Schütze, Fritz (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Prozessanalyse. Grundlagen der qualitativen Sozialforschung. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 66–73.
Seiffge-Krenke, Inge (1987): Textmerkmale von Tagebüchern und die Veränderung der Schreibstrategie. In: Unterrichtswissenschaft 15, 4, S. 366–381.
Selbert, Shevek (2020): Die Relevanzsetzung in wiederholten Selbsterzählungen. Zur methodischen Grundlegung einer qualitativen Längsschnittstudie zum autobiographischen Wiedererzählen. In: Thiersch, Sven (Hrsg.): Qualitative Längsschnittforschung: Bestimmungen, Forschungspraxis und Reflexionen. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
Siegmund, Veronika (2020): „Mobilmachung aller gestalterischen Kräfte …“ – Die politische Instrumentalisierung des Tagebuchs in der Erweiterten Kinderlandverschickung (1940–1945). In: zeitgeschichte 47, 3, S. 315–342.
Soff, Marianne (1989): Jugend im Tagebuch. Analysen zu Ich-Entwicklung in Jugendbüchern verschiedener Generationen. Weinheim, München: Juventa.
Stach, Petra (1994): Das Seelenleben junger Mädchen. Zwei Tagebücher der Jahrhundertwende in der Kontroverse zwischen Psychoanalyse und Psychologie. Psychologie und Geschichte 5, 3/4, S. 183–207.
Thomsen, Sarah (2019): Bildung in Protestbewegungen. Empirische Phasentypiken und normativitäts- und bildungstheoretische Reflexionen. Wiesbaden: Springer VS.
TikTok Team (2021): Thanks a Billion! https://newsroom.tiktok.com/en-us/1-billion-people-on-tiktok [Zugriff: 12.11.2021].

Vogel, Peter (2019): Facetten von „Normativität“ in Diskursen zur empirisch-erziehungswissenschaftlichen Froschung. In: Meseth, Wolfgang/Casale, Rita/Tervooren, Anja/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Normativität in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 311–328.
Wehren, Sylvia (2021): Schreibt ein Tagebuch! Tagebuchschreiben in der Arbeiter*innenjugend im frühen 20. Jahrhundert. In: Mitteilungsblatt des Archivs für Arbeiterjugendbewegung 15, 2, S. 6–12.
Wiezorek, Christine (2016): (Keine) Bildungsprozesse bei Kindern. In: Kreitz, Robert/Miethe, Ingrid/Tervooren, Anja (Hrsg.): Theorien in der qualitativen Bildungsforschung – Qualitative Bildungsforschung als Theoriegenerierung. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 61–82.
Wigger, Lothar (2004): Bildungstheorie und Bildungsforschung in der Gegenwart. Versuch einer Lagebeschreibung. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 80, 4, S. 478–493.
Wigger, Lothar (2010): Argumentationsanalyse als erziehungswissenschaftliche Forschungsmethode. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4., durchges. Aufl. Weinheim, München: Juventa, S. 351–363.
Wigger, Lothar (2014): Über Ehre und Erfolg im „Katz-und-Maus-Spiel“. Versuch einer holistischen Interpretation der Bildungsgestalt eines jungen Erwachsenen. In: Koller, Hans-Christoph/Wulftange, Gereon (Hrsg.): Lebensgeschichte als Bildungsprozess? Perspektiven bildungstheoretischer Biographieforschung. Bielefeld: transcript, S. 47–78.
Winterhager-Schmid, Luise (1997): Jugendtagebuchforschung. In: Friebertshäuser, Barbara/Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa, S. 354–370.
Wulftange, Gereon (2016): Fremdes – Angst – Begehren. Annäherungen an eine Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld: transcript.

Über die Autor*innen

Dausien, Bettina, Dr., ist Professorin für Pädagogik der Lebensalter an der Universität Wien. – Kontakt: bettina.dausien@univie.ac.at

Demmer, Christine, Dr., ist Juniorprofessorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Qualitative Forschungsmethoden unter besonderer Berücksichtigung schulischer Inklusion an der Universität Bielefeld. – Kontakt: christine.demmer@uni-bielefeld.de

Engel, Juliane, Dr., ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schule und kulturelle Transformation an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main. –
Kontakt: j.engel@em.uni-frankfurt.de

Epp, André, Dr., ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Bildungswissenschaftliche Forschungsmethoden der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. – Kontakt: andre.epp@ph-karlsruhe.de

Felden, Heide von, Dr., ist Professorin (i.R.) für Erwachsenenbildung/ Weiterbildung an der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz. –
Kontakt: heide.von.felden@uni-mainz.de

Fuchs, Thorsten, Dr., ist Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz. –
Kontakt: tfuchs@uni-koblenz.de

Fujii, Kayo, Dr., ist Professorin für Erziehungsphilosophie und Schulpädagogik an der Staatlichen Universität Yokohama. –
Kontakt: fujii-kayo-tb@ynu.ac.jp

Kondratjuk, Maria, Dr., ist Juniorprofessorin für Organisationsentwicklung im Bildungssystem an der Technischen Universität Dresden. –
Kontakt: maria.kondratjuk@tu-dresden.de

Kraul, Margret, Dr., ist Seniorprofessorin am Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main, vormals Professorin für Allgemeine Pädagogik und Schulpädagogik an der Georg-August-Universität Göttingen. –
Kontakt: mkraul@gwdg.de

Neubauer, Monique, M.A., ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Allgemeine Pädagogik und Sozialpädagogik der Universität Rostock. – Kontakt: monique.neubauer@uni-rostock.de

Nittel, Dieter, Dr., ist Professor (i.R.) für Erwachsenenbildung und erziehungswissenschaftliche Professionsforschung an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main. –
Kontakt: nittel@em.uni-frankfurt.de

Nobira, Shinji, Dr., ist Professor für Erziehungsphilosophie und Schulpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Aichi. –
Kontakt: nobira@auecc.aichi-edu.ac.jp

Nohl, Arnd-Michael, Dr., ist Professor für Erziehungswissenschaft, insbesondere systematische Pädagogik an der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg. – Kontakt: nohl@hsu-hh.de

Puchert, Lea, Dr., ist Professorin für Soziale Arbeit an der Europäischen Fachhochschule in Rostock. – Kontakt: l.puchert@eufh.de

Reh, Sabine, Dr., ist Professorin für Historische Bildungsforschung an der Humboldt-Universität zu Berlin und Direktorin der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. –
Kontakt: sabine.reh@dipf.de

Schäffer, Burkhard, Dr., ist Professor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Universität der Bundeswehr München. –
Kontakt: burkhard.schaeffer@unibw.de

Tervooren, Anja, Dr., ist Professorin für Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Kindheitsforschung an der Universität Duisburg-Essen. – Kontakt: anja.tervooren@uni-due.de

Wiezorek, Christine, Dr., ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Pädagogik des Jugendalters an der Justus-Liebig-Universität Gießen. – Kontakt: christine.wiezorek@erziehung.uni-giessen.de

Wischmann, Anke, Dr., ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Empirische Bildungsforschung an der Europa-Universität Flensburg. – Kontakt: anke.wischmann@uni-flensburg.de

Schriftenreihe der DGfE-Kommission
Qualitative Bildungs- und Biographieforschung, Bd. 5

Die Institutionalisierung qualitativer Bildungs- und Biographieforschung in der Erziehungswissenschaft reicht bis in das Jahr 1978 zurück. Es waren Dieter Baacke und Theodor Schulze, die mit ihrer Thematisierung der wissenschaftlichen Erschließung autobiographischer und literarischer Quellen für pädagogische Erkenntnisabsichten seinerzeit nicht nur die Grundlinien einer biographisch orientierten, narrativen Pädagogik formulierten und programmatische Hinweise zur „Einübung pädagogischen Verstehens“ gaben, sondern auch – zusammen mit anderen Fachvertretenden – Zugängen und Methoden der qualitativen Forschung insgesamt Raum und Gehör verschafften. Rund vierzig Jahre später blickt der Band genauer auf die Wegmarken in theoretischer, methodologischer und methodischer Perspektive. Welche Errungenschaften sind seitdem zu verbuchen? Welche der einst formulierten Anliegen sind uneingelöst geblieben? Welche Herausforderungen, Bruchstellen und Wendepunkte lassen sich ausmachen? Die Beiträge beleuchten damit Auf-, Um- und Abbrüche biographischer Pädagogik sowie qualitativer Bildungs- und Biographieforschung.

Die Herausgeber*innen:
Prof. Dr. Thorsten Fuchs, Universität Koblenz-Landau
Jun.-Prof. Dr. Christine Demmer, Universität Bielefeld
Prof. Dr. Christine Wiezorek, Justus-Liebig-Universität Gießen

ISBN 978-3-8474-2554-0



www.budrich.de

Titelbildnachweis: Foto: Adobe Stock, Gabriel Cassan